WESLEYAN UNIVERSITY
LIBRARY.

I P

No. 7248 1921
v.22
Accession No. 283905

BOUGHT WITH THE INCOME FROM THE
FUND ESTABLISHED BY
WILLIAM H. BURROWS,
TRUSTEE OF WESLEYAN UNIVERSITY,
1909-1917.

ZEITSCHRIFT FÜR
PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE
UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON
O. SCHEIBNER UND **W. STERN**
UNTER REDAKTIONELLER MITWIRKUNG VON
A. FISCHER UND **H. GAUDIG**

XXII. JAHRGANG

1921
VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

283905

Druck von J. B. Hirschfeld (A. Pries) in Leipzig

ZEITSCHRIFT FÜR

PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK

XXII. JAHRGANG

Inhaltsverzeichnis.

A. Abhandlungen.

Seite

Die deutsche Schule innerhalb der nationalen Kulturentwicklung der Zukunft. Von Oberstudiendirektor Prof. Dr. H. Gaudig in Leipzig 1

Die pädagogischen Probleme im Entwurfe des Jugendgerichtsgesetzes. Von Amtsgerichtsrat Dr. W. Hoffmann in Leipzig 5

Untersuchungen über das unmittelbare Behalten bei Taubstummen. Von Oberlehrer E. Hellerich in Gmünd 16

Untersuchungen über das anschaulich-geometrische Denken des Zehn- bis Zwanzigjährigen. Von Studienrat Dr. W. Voigt in Leipzig 33

Psychologische Auslese der Lehrlinge für deutsche Eisenbahnwerkstätten. Von Universitätsprofessor Dr. W. Stern und H. P. Roloff in Hamburg 50

Zur Bildung von Gesamtreihen bei Begabungsprüfungen. Von Universitätsprofessor Dr. G. Deuchler in Tübingen 61

Über die Grundgesetze des Bildungswertes im Arbeitsvorgange. Von Universitätsprofessor Dr. G. Deuchler in Tübingen 65

Zur Weiterleitung pädagogischer Gedanken. Von Oberstudiendirektor Prof. Dr. H. Gaudig in Leipzig 69

Die Bedeutung methodischer Besinnung für die Theorie der Pädagogik. Von Universitätsprofessor Dr. Th. Litt in Leipzig 81

Das Wertproblem in seiner Bedeutung für die innere Organisation des höheren Schulwesens. Von Studienrat Dr. W. Saupe in Chemnitz 87

Sprachpsychologische Untersuchungsmethoden im Dienste von Erziehung und Unterricht. Von Universitätsprofessor Dr. A. Fischer in München 103

Grundsätzliches über Personalbogen. Von A. Huth, Assistent am psychologischen Institute in München 117

Eine Untersuchung an Schulneulingen. Von Lehrer K. v. Zabuesnig in Augsburg . . 125

William Sterns wissenschaftliches Werk. Ein Rückblick zu seinem 50. Geburtstage. Von Universitätsprofessor Dr. J. Cohn in Freiburg i. Br. 145

Erziehung als Beruf. Von Universitätsprofessor Dr. A. Fischer in München 149

Die Einwirkung erzieherischen Wirkens auf die Erziehenden. Von N. Wolffheim in Berlin 172

Die pädagogische Fakultät. Entwicklungsmöglichkeiten der Pädagogik. Von Privatdozent Dr. O. Kutzner in Bonn 177

Die pädagogische und experimentell-psychologische Auslese der Begabten für die Übergangsklasse II in Frankfurt a. M. Von Stadtschulrat H. Schüßler und W. Schwarzhaupt 188

Eine einfache Herleitung der Spearmanschen Korrelationsformel. Von J. Günther in Glauchau i. S. 196

Aus den Anfängen der Kinderpsychologie. Von Dr. P. Schumann in Leipzig . . . 209

Die Fremdbeobachtung in der religionspsychologischen Kinderforschung. Von Dr. Josef Schröteler in Exaeten (Holland) 218

Das Interesse für die Unterrichtsfächer an höheren Knabenschulen. Von Studienrat Fr. Malsch in Weidenau 234

Über die Auffassung der Winkel an der Wandtafel. Ein Beitrag zur Psychologie der Raumformenvorstellung. Von Rektor E. Haase in Halle a. S. 249, 329

Denkschrift des Londoner Schulpsychologen über die Begabungsverteilung an Londoner Schulen. Von M. Muchow in Hamburg 255

Zur Feststellung der geistigen und sittlichen Berufsanforderungen. Von A. Huth, Assistent am psychologischen Institute in München 259

Der VII. Kongreß für experimentelle Psychologie. Von Privatdozent Dr. E. Stern in Gießen 262

Über das Studium der Pädagogik an den Hochschulen. Von Universitätsprofessor Dr. A. Fischer in München 273

Seite

Moralpsychologische Erhebungen an Schulkindern. Von Dr. H. Reichenbach in Berlin 289

Die kindliche Entwicklungsperiode des reinen Sprachverständnisses nach ihrer Abgrenzung. Von Dr. P. Schäfer in Leipzig 317

Betrachtungen zur sozialen Umschichtung der Schüler unserer höheren Schulen. Von Universitätsprofessor Dr. D. Katz in Rostock 325

Neue Wege der praktischen Seelenkunde. Von R. Müller-Freienfels 353

Alfred Adlers Pädagogik auf Grundlage seiner „vergleichenden Individualpsychologie". Von C. Russo 355

Methodische Hilfsmittel zur Psychographie von Jugendorganisationen. Von C. Bondy 369

Zur Psychographie der proletarischen Jugendbewegung. (Auf Grund der Untersuchungen von C. Bondy.) Von Universitätsprofessor W. Stern in Hamburg 376

Der deutsche Aufsatz im Dienste der Begabungsforschung. Von Studienrat Dr. Susanne Engelmann in Berlin 379

Häusliche Arbeitszeit der Schülerinnen. (Vorschläge an Hand von Erhebungen.) Von Studiendirektor O. Woeste in Geestemünde 383

Physioplastik bei normalen und taubstummen Kindern. Von Dr. H. Koenen, Assistent an der Universitätsklinik in Leiden (Holland) 389

Verzeichnis der Verfasser.

	Seite		Seite
Bondy, C.	369	Muchow, M.	255
Cohn, J.	145	Müller-Freienfels, R.	353
Deuchler, G.	61; 65	Reichenbach, H.	289
Engelmann, S.	379	Russo, C.	355
Fischer, A.	103; 149; 273	Saupe, W.	87
Gaudig, H.	1; 69	Schäfer, P.	317
Günther, J.	196	Schröteler, J.	218
Haase, E.	249; 329	Schüßler, H.	188
Hellerich, E.	16	Schumann, P.	209
Hoffmann, W.	5	Schwarzhaupt, W.	188
Huth, A.	117; 259	Stern, W.	50; 376
Katz, D.	325	Stern, E.	262
Koenen, H.	389	Voigt, W.	33
Kutzner, O.	177	Woeste, O.	383
Litt, Th.	81	Wolffheim, N.	172
Malsch, F.	234	Zabuesnig, K. v.	125

B. Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Seite

Arbeitsgemeinde für pädagogische Forschung in Mies (Böhmen) 133

Aufruf zur Begründung von pädagogischen Arbeitsgemeinschaften 345

Ausstellung „Das Kind" in Düsseldorf 340

Beliebtheit und Unbeliebtheit der Fächer auf höheren Schulen 72

Berufsbildung der Lehrer 405

Eignungsprüfungen für die Zulassung zur Gewerbelehrerausbildung 266

Englische Montessori-Gesellschaften 202

Entwicklung der grammatisch-logischen Funktionen im 8.—17. Lebensjahre 200

Entwicklung des schlußfolgernden Denkens bei Kindern und Jugendlichen 74

Erfolge von versuchsweise eingerichteten Schulkindergärten 132

Erster deutscher Lehrer-Farbentag 134

Exakte Prüfung der okkulten Erscheinungen 346

Experimentelle Studien über das Memorieren von physikalischen Formeln 268

Hamburger Lehrgang über pädagogische Psychologie für auswärtige Lehrkräfte aller Schulgattungen 269

Höhere Schule und Berufsberatung 132

Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie im Leipziger Lehrerverein . . 407

Institut für Jugendkunde in Bremen 342

Institut J. J. Rousseau in Genf 344

	Seite
Krisis der modernen Kultur und die Aufgaben deutscher Bildung	336
Lehrgang über Berufsberatung	347
Leitsätze zur Arbeitsschule	201
Leitsätze zur Lehrerbildung	331; 339
Pädagogische Arbeitsgemeinschaft des Bundes „Neue Hochschule“	133
Pädagogische Merkblätter	75
Pädagogische Osterwochen	202
Pädagogisch-psychologisches Institut München	341
Pflege der pädagogischen Psychologie in Frankreich	76
Psychoanalyse im Dienste der pädagogischen Forschung	401
Psychologische Forschung bei der deutschen Hochschule für Leibesübung in Berlin	401
Psychologische Vorlesungen und Übungen an den deutschen Hochschulen im Sommerhalbjahr 1921	348
Reichsverband deutscher mathematischer Gesellschaften	346
Schulpflegerin	406
Sexuelle Erziehung der Jugend	404
Verein zur Förderung der experimentellen Psychologie an der Universität Köln	344
Verhältnis von Philosophie und Pädagogik	266
Versuchsschule in Dresden	340
Zum inneren und äußeren Ausbau unseres Schulwesens	337

Inhalt der Nachrichten.

	Seite
Allgemeine deutsche Schulzählung	203
Bücherei des Bundes deutscher Frauenvereine	136
Bücherverzeichnis der Comenius-Bibliothek in Leipzig	77
Bühler, Dr. phil. Charlotte	77
Chemnitzer Erziehungsbogen	135
Deuchler, Dr. Gustav	203
Driesch, Dr. H. †	410
Erdmann, Prof. Dr. Benno †	77
Erziehungsbogen der Münchener Arbeitsgemeinschaft	77
Institut für experimentelle Psychologie und Pädagogik in Reichenberg i. B.	349
Institut für experimentelle Psychologie und Pädagogik in Ostpreußen	349
Institut für Jugendkunde an der n.-ö. Landes-Lehrerakademie in Wien	135
Internationaler Kongreß f. Psychotechnik in Barcelona	410
Institut für Psychologie und Pädagogik in Mannheim	410
Institut für prakt. Psychologie in Dortmund	410
Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster	420
Internationaler Kurs für Kindererziehung nach der Montessorimethode	203
Jüdisches Institut für Jugendforschung und Erziehung	203
Kabinett geisteskranker Graphik	77
Köhler, Dr. W.	410
7. Kongreß für experimentelle Psychologie in Marburg	77
Kongreß für Moralpädagogik in der Osterwoche 1921 in Leipzig	77
Lehmann, Dr. Alfr. †	410
Moede, Dr. W.	410
Pädagogischer Osterlehrgang in Görlitz	203
Pädag.-psychol. Institut in München	410
Preisaufgaben der Vereinigung der Freunde und Förderer der Philosophie des Als-Ob	136
Prüfungen gutbefähigter Kinder zur Aufnahme in höhere Schulen	135
Psychologische Prüfungen für Berliner Volksschüler zur Aufnahme in die Förderklassen	349
Psychotechnische Arbeitsgemeinschaft in Cöthen	136
Psychotechnisches Institut in Prag	136
Psychotechnische Versuchsstelle bei der Eisenbahndirektion Berlin	135
Rein, Prof. Wilh.	270
Schneider, Dr. A.	410
Sozial.-pädagogische Internationale	77
Szyc, Amiela, Lehrerin in Warschau †	270
Seminar für Werkunterricht in Leipzig	136
Städt. Werklehrer-Bildungsanstalt in Hildesheim	136
Tagung über Psychopathenfürsorge in Köln	203
Untersuchung über die seelische Eignung zum Lehrerberuf	135
Wagner, Dr. J.	270
Weber, Dr. J.	77
Wissenschaftlich-technisches Komitee in Rußland	136
Wissenschaftliche Vorlesungen im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht	269
Wyenbergh, Dr. van den	77
Zweiganstalt des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Essen	136

C. Literaturbericht.

Seite

Adler, Alfred, Praxis und Theorie der Individualpsychologie 79
Bauch, Prof. Dr. Bruno, Immanuel Kant 349
Baumgarten, Dr. phil. Franziska, Berufswünsche und Lieblingsfächer begabter Berliner Gemeindeschüler 351
Dathe, Dr. phil. Hans, Das Begabungsproblem 351
Ebbinghaus, Hermann, Abriß der Psychologie 79
Eberhard, Schulrat Otto, Lebenskunde in der Fortbildungsschule 144
Ehmer, Hofgeismar, Ein politischer Versuch in der Jugendbewegung 415
Erismann, Dr. Th., Psychologie, 1. und 2. Band 270; 350
Faßbender, Martin, Wollen eine königliche Kunst 80
Friedländer, Prof. Dr. Adolf, Die Hypnose und die Hypnonarkose 205
Gerber, Dr. Hans, Über die Jugendbewegung 415
Gervai, Laura, Kindliche und jugendliche Verbrecher 138
Giese, Dr. Fritz, Psychologisches Wörterbuch 271
Grau, Dr. K. J., Grundriß der Logik 413
Gros, Prof. Otto, Lebenswerte aus dem Gebiete des Wissens und Glaubens 349
Heußer, Dr. Alfred, Einführung in die Psychologie 137
Hohmann, Dr. Georg, Die körperliche Erziehung des wachsenden Menschen 416
Höper, Dr. Wilhelm, Fragen und Ergebnisse der Schülerauslese in Hamburg 142
Liebmann, Sanitätsrat Dr. med. Albert, Untersuchung und Behandlung geistig zurückgebliebener Kinder 272
Lindner, Rudolf, Experimentell-statistische Untersuchung zum ersten Schreibunterricht 414
Lipps, Prof. Dr. G. F., Grundriß der Psychophysik 413
Litt, Th., Berufsstudium und „Allgemeinbildung" auf der Universität 204
Lund, David, Über die Ursachen der Jugendasozialität 138
Metzger, Oskar, gen. Horsch, Die Fortbildungsfrage im höheren Lehramt 205
Moede, Dr. Walther, Die Experimentalpsychologie im Dienste des Wirtschaftslebens . . 137
Müffelmann, Hedwig, Praktische Seelenkunde 413
Natorp, Paul, Genossenschaftliche Erziehung 208
Panconcelli-Calzia, Prof. Dr. G., Experimentelle Phonetik 352
Pfeifer, Dr. A., Das menschliche Gehirn nach seinem Aufbau und seinen wesentlichen Leistungen 415
Picht, Dr. Werner, Die deutsche Volkshochschule der Zukunft 80
Picht, Dr. Werner, Zur Volkshochschulfrage 80
Rehmke, Prof. Dr. Johannes, Grundriß der Geschichte der Philosophie 412
Schierack, Georg, Selbstbeachtung als Prüfungsmittel für Begabungstests 207
Schröteler, Josef, S. J., Die Fremdbeobachtung in der religionspsychologischen Kinderforschung 206
Schulte, Dr. R. W., Leib und Seele im Sport 415
Schulze, Rudolf, Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik . 271
Schulze, Rudolf, Die moderne Seelenlehre 350
Schulze, Rudolf, Pädagogisch-psychologische Arbeiten aus dem Institute des Leipziger Lehrervereins 413
Schulze, Rudolf, Steigerung der Leistung durch ethische Antriebe 207
Sickinger, A., Arbeitsunterricht, Einheitsschule, Mannheimer Schulsystem im Lichte der Reichsverfassung 143
Siemens, Hermann Werner, Die biologischen Grundlagen der Rassenhygiene und der Bevölkerungspolitik 352
Stern, E., Dr. phil. et med., Angewandte Psychologie. Methoden und Ergebnisse . . . 271
Tagebuch eines halbwüchsigen Mädchens 416
Tews, J., Großstadterziehung 272
Vértes, Dr. phil. Josef O., Begriffsbestimmung der Heilpädagogik auf psycholog. Grundlage 80
Vértes, Dr. phil. Josef O., Das Gedächtnis der Blinden 79
Weimer, Prof. Dr. Hermann, Geschichte der Pädagogik 272
Ziehen, Dr. Th., Lehrbuch der Logik auf positivistischer Grundlage mit Berücksichtigung der Geschichte der Logik 78
Zühlsdorff, E., Das Begabungsproblem in der Grundschule 142
Zühlsdorff, E., Psychologie als Fundamentalwissenschaft der Pädagogik 137

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

22. Jahrgang, Heft 1/2 Jan.-Febr. 1921

INHALT:

Die deutsche Schule innerhalb der nationalen Kulturentwicklung der Zukunft. Von Oberstudiendirektor Prof. Dr. H. GAUDIG in Leipzig.

Die pädagogischen Probleme im Entwurfe des Jugendgerichtsgesetzes. Von Amtsgerichtsrat Dr. W. HOFFMANN in Leipzig, Jugendrichter.

Untersuchungen über das unmittelbare Behalten bei Taubstummen. Von Oberlehrer E. HELLERICH in Gmünd.

Untersuchungen über das anschaulich-geometrische Denken der Zehn- bis Zwanzigjährigen. Von Studienrat Dr. W. VOIGT in Leipzig.

Psychologische Auslese der Lehrlinge für deutsche Eisenbahnwerkstätten. Von Prof. Dr. W. STERN und H. P. ROLOFF in Hamburg.

Zur Bildung von Gesamtreihen bei Begabungsprüfungen. Von Dr. G. DEUCHLER, Dozent der Pädagogik an der Universität Tübingen.

Über die Grundgesetze des Bildungswertes im Arbeitsvorgang. Von Dr. G. DEUSCHLER in Tübingen.

Zur Weiterleitung pädagogischer Gedanken. Von H. GAUDIG in Leipzig.

Kleine Beiträge und Mitteilungen. Beliebtheit der Unterrichtsfächer. Schlußfolgerndes Denken bei Kindern. Pädagogische Merkblätter. Nachrichten.

Literaturbericht.

herausgegeben von
O. SCHEIBNER UND W. STERN
unter redaktioneller Mitwirkung von
A. FISCHER UND H. GAUDIG

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik ⟨Verlag von QUELLE & MEYER⟩ erscheint jährlich in 12 Heften zum Preise von 24 Mark für den Jahrgang und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Briefe und Manuskripte sind an den geschäftsführenden Schriftleiter Seminar-Oberlehrer O. Scheibner, L.-Gohlis, Ehrensteinstraße 34, zu richten, Besprechungs-Büchersendungen und dergl. an die Verlagsbuchhandlung QUELLE & MEYER, Leipzig, Kreuzstraße 14

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Die Verfassung des Deutschen Reiches

Von Geheimem Regierungsrat Dr. F. Rommel

112 Seiten. Geheftet M. 4.—.* Gebunden M. 6.—*

Aus dem Vorwort: Dem weitverbreiteten Wunsche, unsern Schülern und Schülerinnen ein Büchlein in die Hand zu geben, mit dessen Hilfe sie in der deutschen Verfassung sich zurechtfinden könnten, soll die vorliegende Schrift gerecht zu werden suchen. Es ist ein erster Versuch, den schwierigen Stoff jungen Menschen verständlich zu machen, und darf beanspruchen, nur als solcher gewertet zu werden. Dem Lehrer wird immer noch genug und übergenug im lebendigen Unterricht zu tun übrigbleiben. Sollte alles, was nicht ohne weiteres für einen Jungen oder ein Mädchen verständlich ist, erklärt werden, so hätten die folgenden Ausführungen einen stattlichen Band gefüllt, wären damit aber als Schulbuch wegen des teueren Anschaffungspreises unmöglich geworden.

Unentgeltlich und postfrei erhält jeder Bücherfreund einen 48seitigen illustrierten Katalog von

Wissenschaft und Bildung

Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens

vom Verlage **Quelle & Meyer** in Leipzig, Kreuzstraße Nr. 14

Die deutsche Schule innerhalb der nationalen Kulturentwicklung der Zukunft.

Von Hugo Gaudig.

Es wäre ein sehr gefährlicher illusionärer Optimismus, wenn man über die Kulturkraft der deutschen Schule der Gegenwart günstig urteilen wollte. Man hofft im deutschen Volke vielerorten, nachdem unser politisches und wirtschaftliches Leben niedergebrochen ist, werde das „geistige" Leben in eigener Kraft einen starken Aufschwung nehmen; dabei meint man, die Schule werde einerseits von der allgemeinen geistigen Aufwärtsbewegung getragen werden und andererseits selbst diese Bewegung tragen. Leider sehe ich vor allem das, was nicht ist. Daß sich etwa aus der revolutionären Bewegung bisher wertvolle pädagogische Gedanken entwickelt hätten, wird im Ernst niemand behaupten; die Natur dieser Bewegung ließ das von vornherein kaum erwarten. Nicht darum, weil sie revolutionär war, sondern darum, weil sie sich nicht als eine starke geistige Bewegung entwickelt und keine starke geistige Bewegung ausgelöst hat. Nur wer etwa der Meinung war, der Sozialismus sei eine Welt- und Lebensanschauung, konnte meinen, das Empordringen der sozialistisch gesinnten Volksmassen könne auch der deutschen Schule wesentliche Antriebe und Entwickelungsmotive bescheren. Daß uns die neueste Zeit einiges vielleicht Wertvolle gebracht hat, will ich nicht von vornherein leugnen. „Vielleicht Wertvolles!" Dies vielleicht Wertvolle kann aber auch sehr gefährlich werden. Daß man z. B. der Lehrerschaft ein reicheres Maß von Selbstbestimmungsrecht, von stärkerer Mitbestimmung im gesamten Schulleben gewährt hat, ist dann wertvoll, wenn die Lehrerschaften der Schulen sich wirklich zu Körperschaften neu zu bilden vermögen, die, von einheitlichen Lebenskräften durchwirkt, als „Persönlichkeiten" höherer Ordnung pädagogische Verantwortungen übernehmen können. Wenn es aber etwa zur Politisierung der Lehrerschaften, zu Parteikämpfen, zu widerwärtigen Erscheinungen eines in Selbstzersetzung begriffenen Lehrkörpers, zu sehr gefährlichen Ablenkungen von der pädagogischen zur demagogischen Arbeit kommen sollte, dann wehe dir, deutsche Jugend! Oder wenn uns der Kampf für die „weltliche Schule" zu all den zerreibenden Kämpfen, in denen wir stehen, auch noch einen neuen Kulturkampf bescheren sollte? Und der an sich wertvolle Gedanke der Hereinziehung der Elternschaften in die Arbeit der Schule — droht er nicht, statt zu der unendlich wertvollen Schöpfung einer Erziehungsgemeinschaft zwischen Schule und Elternhaus zu führen, die Schule zum Kampfplatz politischer, sozialer und religiöser Gegensätze zu machen? — Aber die Einheitsschule! Nun: sie wird von großen Kreisen des Volkes als ein — übrigens ohne Folgerichtigkeit durchgeführter — unpädagogischer Gewaltakt gefühlt, und übrigens endet sie in formalistischem Organisationsspiel. Die wertvollste Idee, die unsere Gegenwart aus der Ver-

gangenheit übernommen hat, ist unzweifelhaft die der Arbeitsschule. Aber — aber — aber! Wir sind noch nicht einmal so weit gekommen, daß wir uns über diese Idee verständigen können. Das Durcheinander der beiden Begriffsbestimmungen, von denen die eine unter Arbeitsschule die Werkschule versteht, also eine durch ein materielles Prinzip bestimmte Schule, die andere die Schule der freien geistigen Arbeit, also eine formal bestimmte Schule, fängt an, unausstehlich zu werden. Und wie langsam setzt sich allem Anschein nach die Schule der freien geistigen Arbeit in Theorie und Praxis durch! Ja, und schon tritt der Einseitigkeit, der äußerst verhängnisvollen Einseitigkeit, die in dem Begriff Arbeitsschule steckt, eine gegensätzliche Einseitigkeit gegenüber, wenn die Schule als „Erlebnisschule" organisiert werden soll.

Naturgemäß schleppt sich die Schule aber vor allem mit dem Gebrechen ihrer Vergangenheit weiter. Was soll ich sie alle aufzählen? Unsere Schulen sind, soweit ich sehe, doch immer noch „Anstalten", statt daß sie zu Lebenskreisen durchgestaltet wären. Zu Lebenskreisen, in denen sich unsere Jugend in der entscheidenden Richtung der Persönlichkeit entwickelt; zu Lebenskreisen, in die die Lehrer sich tief mit ihrer Persönlichkeit einsenken. Noch immer ist die Schule eine Anstalt, in der der Lehrer den „Zögling" erzieht, nicht ein Lebenskreis, in dem die Jugend sich unter allervorsichtigster Einwirkung der Erziehung in Eigenkraft entwickelt. Ja, und vielfach ist unser pädagogisches Denken nur „Fachdenken"; wir erfassen den Bildungsprozeß ganz einseitig von unserem Fach aus; ja nicht einmal das! Wir denken in „Stunden". Wo ist bei dem Streit der Meinungen über das philologische Bildungsgut die große doch wohl ein für alle Mal gültige Boekhsche Begriffsbestimmung über die Aufgabe der Philologie den Streitenden gegenwärtig? usw.

Der entscheidende Mangel aber dürfte im folgenden liegen. Unser pädagogisches Denken ist im höchsten Maße schulbefangen, und darum ist es von Grund aus verfehlt. Wir treten aber aus dieser Schulbefangenheit nur heraus, wenn wir die Schule im Zusammenhang des nationalen Kulturprozesses, der nationalen, damit auch der menschheitlichen Kulturentwicklung betrachten lernen und wenn wir aus dieser Beziehung die entscheidenden Einflüsse für die pädagogische Theorie und für unser pädagogisches Handeln erfahren.

„Die Schule innerhalb des nationalen Kulturprozesses", das ist die Denkweise, die uns und unser Denken von der Schulbefangenheit freimacht, die der Schule zur Entfaltung ihrer Kulturkraft, zu der Möglichkeit aufbauender Mitarbeit am zerfallenen Bau des deutschen Volkslebens verhilft. Allerdings reißt sie auch unser pädagogisches Denken und Handeln, unsere pädagogische Wesenheit in das πάντα ῥεῖ des Kulturprozesses hinein und ist der Tod aller schulmeisterlichen Ruheseligkeit. Nicht als ob die Schule den Gewalten des Kulturprozesses als Spielball ausgeantwortet werden sollte; sie ist ja selbst in ihrem Leben ein Teil des nationalen Kulturlebens; und zwar führt sie ein Eigenleben mit Eigenzwecken, mit eigenen Kräften, mit eigenem Willen und eigenem Triebwesen. Durch Zweckverwirklichung sich innerhalb des gesamten Kulturprozesses zu behaupten, ist ihre Pflicht und ihr Recht. Aber sie kann ihr Leben nur innerhalb des gesamten Kulturlebens führen; um die Schule brandet das allgewaltige Kulturleben, und sie muß sich mit diesem Kulturleben stetig auseinandersetzen. Eine unruhvolle Aufgabe, die nicht nur

die wissenschaftliche Pädagogik der Universitäten und der schöpferischen pädagogischen Denker, sondern auch den einzelnen Lehrer in seiner Tagesarbeit in Atem halten wird. Seitdem ich mein pädagogisches Gewissen darauf eingestellt habe, die Schule und meine eigene Tätigkeit, so gering sie sein mag, im Zusammenhang der nationalen Kultur zu sehn, sind meine Tage, fast sagte ich: meine Nächte, unruhiger geworden, als sie vordem waren.

„Die Schule innerhalb des nationalen Kulturprozesses" — das ist nicht „die Anstalt"; das ist der Lebenskreis, in dem sich ein materiell und formal reichgegliedertes Arbeitsleben entwickelt; ein Leben in der Feier und im Spiel, ein Leben in Sitte und Ordnung, ein Leben in der Gemeinschaft; das ist der Lebenskreis, in dem das Arbeiten, das Feiern, das Spielen, die Einordnung in Sitte und Recht, das Gemeinschaftsleben, das gesamte Schulleben zu einem stark differenzierten Erleben wird. — „Die Schule" – das ist nicht nur meine Schule, auch nicht nur meine Schulgattung, das ist das gesamte Schulwesen in seiner Mannigfaltigkeit, in seiner von der Grundschule bis zu den obersten Stufen der Hochschule emporsteigenden Gesamtheit. Bei „Schule" ist mitzudenken die gesamte Verfassung des „Schulstaats", von der Verfassung der Einzelschule bis zur Verfassung des gesamten Schulwesens der Länder und des Reiches.

„Kulturprozeß", „Kulturentwicklung". — Wir fassen den Begriff Kultur sehr weit; völlig ausgeschlossen ist für uns die Bestimmung des Begriffs auf die höhere, „geistige" Kultur, der Ausschluß des Wirtschaftslebens oder was man sonst ausschließen zu müssen meint, wenn man etwa unter Kultur die Selbstentfaltung des „objektiven Geistes" versteht. Wir beschränken den Begriff der Kultur auch nicht auf die Unterwerfung der Natur unter die Zwecke des Menschen; wir verstehen unter Kulturprozeß allgemein die Entwicklung zu höheren, wertvolleren Daseinsformen, „die Entfaltung, Steigerung, Intensivierung, Verfeinerung des menschlichen Daseins".

Aber wo ist nun der nationale Kulturprozeß? Wo faß' ich ihn, damit ich die Schule in ihn hineindenken kann? Haben wir jetzt einen nationalen Kulturprozeß? Jetzt, wo unser nationales Leben allen Sinn verloren zu haben scheint? Daß hier und da in unserem nationalen Leben auch jetzt kulturell wertvolle Einzelfortschritte gemacht werden, wird man nicht leugnen. Versteht man aber unter dem nationalen Kulturprozeß den vom Willen der Gesamtheit getragenen Fortschritt der Nation zu höheren Daseinsformen, so sind wir weit ab von einem nationalen Kulturprozeß. Der nationale Kulturprozeß, in den wir die Schule als ein Stück Kulturprozeß hineindenken, ist nichts, was so, wie wir's denken, wirklich existiert; es ist das Leitbild, das Ideal dieses Prozesses. — Also ein Phantasiebild, eine Träumerei? — Nein; vielmehr das Bild eines möglichen Kulturprozesses, eines Prozesses, für den die Kräfte im deutschen Volke dank seinem unerschöpflichen Kräftevorrat, an den wir glauben, ausgelöst werden können. Dies Leitbild ist aber das Ideal eines Prozesses, eines Fortschritts von Stufe zu Stufe; nicht das Leitbild eines idealen Endzustandes. Ich betone dies um so mehr, als unser Denken in dieser Zeit schwerster nationaler Not sich sehr in der Aufstellung idealer Forderungen gefällt, ohne daß die Wege zum Ziele und die notwendigen Stufengänge der Entwicklung mitgedacht würden. Wie die Bewegungslinien, die auf das Ziel hinführen, mitzudenken sind, so auch die bewegenden Kreise. So sichert sich das Denken vor gefährlichem Illusionismus.

Wie aber wird das Leitmotiv des nationalen Kulturprozesses gewonnen? Zurzeit zeichnen Unzählige an dem Bilde der deutschen Zukunft, wie sie es wünschen. Ein wüstes Chaos solcher Wunschbilder tritt dem Beobachter entgegen; in dem wilden Durcheinander spiegelt sich die Zerrissenheit des nationalen Lebens, des nationalen Geistes. Besonders auffällig ist der Gegensatz von Zukunftsbildern, die ihren kulturellen Inhalt aus der Vergangenheit, namentlich aus der Zeit unseres äußeren Glanzes, entnehmen und den Zukunftsbildern, die das deutsche Volk vom Boden seiner geschichtlichen Vergangenheit losreißen und ihm eine Umwandlung in fremde Volkswesenheit ansinnen.

Man könnte indes meinen, dieses Durcheinander der Wunschbilder sei nur ein Vordergrundsspiel; es sei nur notwendig, in die Tiefe der Volksseele hineinzuschauen, dann werde man schon starke Einheitsmotive, innerste Triebe, starke Strebungen finden, die nach einer Richtung wiesen. Nun, ich verstehe vielleicht das Einschauen in die Tiefe der Volksseele falsch; aber was ich sehe, ist alles andere als verborgenes, ins Licht des Volksbewußtseins empordrängendes, einheitliches Kulturstreben.

Also muß man darauf verzichten, die deutsche Schule in das Leitbild des nationalen Kulturprozesses hineinzudenken? Statt diese Frage mit ja oder nein zu beantworten, möchte ich empfehlen, daß meine Leser mit mir am Leitbilde zukünftiger nationaler Kultur zu arbeiten beginnen, ums Ende unseres gemeinsamen Denkens vorläufig unbesorgt. Vielleicht finden wir eine Reihe von Zügen des Zukunftsbildes, bei denen in unserer Denkgemeinschaft Übereinstimmung besteht; vielleicht ordnen sich diese Züge nach und nach zu einem musivischen Bilde zusammen. Jedenfalls aber darf eins in Aussicht gestellt werden, daß wir erkennen, wie fruchtbar dies „Kulturdenken" für unser pädagogisches Denken werden kann.

Beginnen wir: Damit sich ein Kulturprozeß entwickelt, bedarf es des Willens zur Kultur. In der Zeit der Hochkonjunktur, in der unser Volk den beispiellos raschen und steilen Aufstieg zu wirtschaftlicher Höhe sich selbst und der Welt abzwang, vollbrachte es eine ungeheure Arbeitsleistung. Daß aber unser Volk von wesentlichem Kulturwillen beseelt war, daß es für sich als Ganzes, als Gemeinschaft kulturell höhere, wertvollere Daseinsformen anstrebte, wird man jetzt, nachdem sich unser Blick für Werte, für Ziele und Kräfte durch unseren Zusammenbruch so peinlich geschärft hat, schwerlich behaupten. Wo war ein großes Kulturwollen, das vom deutschen Volke getragen wurde und das auf eine Emporbildung des Volkes zu höherwertigem Dasein abzweckte? Schon daß unser Volk durch den Gegensatz der Klassen dualistisch, man möchte fast sagen: in zwei Nationen zerspalten war, schloß die Einheit des wollenden Subjekts und die Einheit der kulturellen Zielsetzung aus. Wo waren auch nur die Gruppen, die an ihrem Teil, von nationalem Kulturwillen erfüllt, für das Volk oder sogar nur für sich selbst kulturellen Hochzielen entgegenarbeiteten? Es fehlte in der Zeit des Arbeitsrausches namentlich dem höchstverpflichteten Bürgertum allgemein der Formtrieb wertvollerer Daseinsgestaltung. Was tut nun in der Zukunft not? Zunächst ein starker, in möglichst viel Lebenszusammenhängen aufkommender, in das Leben der Nation sich ausbreitender, immer mehr sich zusammenfassender Kulturwille.

Und nun die Schule? Denn so muß doch unser Denken verlaufen: Was fordert der Kulturprozeß? Wie stellt sich die Schule zu dieser Forderung?

Die Schule muß — so lautet unsere formale Forderung zunächst ganz allgemein — mit Kulturwillen erfüllt sein. Mit diesem ihrem Kulturwillen münde die Schule in den allgemeinen Kulturwillen ein, fördernd und tragend, gefördert und getragen; stark in eigener Schwungkraft, stark durch den Schwung der allgemeinen Kultur. Alles Schulleben muß vom Kulturwillen durchdrungen sein. In der einzelnen Schule sind Lehrerschaft und Einzellehrer bewußte Träger des Kulturwillens; aber auch in der Schülerschaft, namentlich der der höheren Schulen, gilt es bewußten Kulturwillen in wachsender Klarheit und Stärke zu entwickeln; die einzelnen Schüler, die ja z. T. schon als Wähler die Mitbestimmung des Kulturlebens ausüben, aber auch die Schülerschaften der Klassen. Stellen wir Lehrer uns darauf ein, in unsern Schülern Kulturträger zu sehn, so gewinnen sie für uns eine hohe Würde, und unser erziehliches Tun gewinnt eine weite Perspektive.

Wir müssen hier, am Anfang, abbrechen, um demnächst fortzufahren, das Leitbild der Kultur, wie es uns vorschwebt, Zug um Zug weiter zu zeichnen und so dazu mitzuhelfen, daß unsere pädagogische Arbeit letzte, tiefste und höchste Begründungen gewinnt.

Die pädagogischen Probleme im Entwurfe des Jugendgerichtsgesetzes.

(Nach einem Bericht auf dem fünften Deutschen Jugendgerichtstage in Jena.)

Von Walter Hoffmann.

Man hatte von dem jetzt vorliegenden Entwurfe zu einem Jugendgerichtsgesetz erwartet, daß er den endgültigen Abschluß einer seit mehr als zehn Jahren angebahnten Reformarbeit bringen würde. Statt dessen zeigt sich aus der inzwischen geübten Kritik deutlich, wie weit wir noch von einer befriedigenden Lösung der Probleme entfernt sind. Den Hauptangriffspunkt bildet § 4:

„Hat ein Jugendlicher eine mit Strafe bedrohte Handlung begangen, so hat das Gericht zu prüfen, ob Erziehungsmaßregeln erforderlich sind, um den Jugendlichen an ein gesetzmäßiges Leben zu gewöhnen.

Hält das Gericht Erziehungsmaßregeln für ausreichend, so hat es von Strafe abzusehen und die Erziehungsmaßregeln anzuordnen, sofern sie nicht schon anderweit angeordnet sind.

Hält das Gericht neben den Erziehungsmaßregeln auch Strafe für erforderlich, so ist auf beides nebeneinander zu erkennen."

Der Streit der Meinungen geht also immer wieder um die gegenseitige Abgrenzung von Erziehungsaufgabe und Strafzweck. Dabei handelt es sich um Fragen, die ganz unabhängig vom Schicksale des Entwurfes eine bleibende Bedeutung behalten werden und mit denen eine sozial denkende Erziehung sich ständig auseinanderzusetzen hat. Deswegen glaube ich, daß für die folgenden Ausführungen, die meinem Bericht auf dem fünften Deutschen Jugendgerichtstag entnommen sind, die Aufmerksamkeit weiterer Kreise in Anspruch genommen werden darf.

Mit dem Worte „Jugendgericht" ist bereits ein ganz bestimmtes kriminalpädagogisches Programm umschrieben. Denn darin liegt der Kerngedanke eingeschlossen, daß der Jugendliche von der Rechtsordnung anders be-

handelt werden müsse als der Erwachsene. Ich betone, er soll anders behandelt werden: Während die Rechtsordnung früher den Jugendlichen einfach als verkleinerte Ausgabe des Erwachsenen betrachtete und sich infolgedessen mit einer Verkleinerung des Strafmaßes begnügte, wissen wir heute, daß es sich um viel mehr als einen Gradunterschied handelt, nämlich um einen Wesensunterschied. Es ist sicher kein Zufall, wenn die Forderung nach einem Jugendgerichte zu derselben Zeit einsetzt, wo die Jugendbewegung erwacht, die ja auch die Eigenart der jugendlichen Persönlichkeit zur Geltung bringen will in einer Kultur, die bisher vorwiegend nach den Bedürfnissen des Erwachsenen zugeschnitten war. Darum ist beides wiederum so innig verwandt mit der Frauenbewegung, die auf ein ähnliches Motiv gestimmt ist. Ich erinnere ferner daran, daß aus Amerika nicht bloß der Gedanke des Jugendgerichtes stammt, sondern auch die einzige umfassende Psychologie der Reifezeit — ich meine die von Stanley Hall — und schließlich die Einrichtung der Knabenklubs und der Jugendrepublik. Nur wenn man diese größeren Zusammenhänge im Auge behält, kann man der hier zu behandelnden Aufgabe gerecht werden. Ein neues Kulturempfinden, ein neuer Rhythmus des Gemeinschaftslebens bahnt sich an, und man wird neuen Wein nicht in alte Schläuche füllen dürfen.

Was haben wir daraus zu folgern? Wie Kelsen sagt, stellt die Rechtsordnung eine Erstarrungsform der Kulturentwicklung dar; sie ist also — wie die Gegenwartskultur überhaupt — für den Jugendlichen noch etwas Wesensfremdes, in das er sich erst einzuleben hat. Wir können ihm diese Aufgabe nicht ersparen und müssen gegen seine Verfehlungen einschreiten. Aber während wir uns beim erwachsenen Menschen damit zu begnügen pflegen, ihn die Folgen seines Rechtsbruches fühlen zu lassen, damit er Selbsterziehung übe, dürfen wir jedenfalls den werdenden Menschen nicht einfach diesem automatischen Gang der Rechtsordnung überlassen, damit wir nicht Entwicklungsmöglichkeiten durch eine Mehrbelastung mit Strafe dauernd zerstören und den Jugendlichen erst recht auf die Bahn des Verbrechens stoßen. Das ist keine sentimentale Schwäche, sondern eine sozial-pädagogische und kriminal-politische Notwendigkeit.

Die Tendenz des Jugendgerichtes geht also dahin, die starren Formen der Rechtsordnung zu lösen und den automatischen Gang der Strafverfolgung nach Bedarf auszuschalten, um die Anwendung von Erziehungshilfen zu ermöglichen. Es muß einmal ganz klar ausgesprochen werden, daß es sich zunächst gar nicht um eine Verbesserung des Strafrechtes handelt, sondern um eine Durchbrechung der Strafordnung. Man sieht das am besten aus der Entwicklung des Jugendgerichtes in Amerika. Seine Einrichtung war eine Verwaltungsmaßnahme mit dem Zwecke, den Jugendlichen nach Möglichkeit dem ordentlichen Richter zu entziehen und einem besonderen Erziehungsverfahren zu unterwerfen. So sagt das Jugendgerichtsgesetz von Colorado (vom 7. März 1902) ausdrücklich, daß der Jugendgerichtshof als eine Art Vormundschaftsgericht und nicht als Strafgericht tätig sein solle. Darauf beruhen ja auch die beachtlichen Bedenken, die gegen die ganze Einrichtung erhoben werden; denn es ist natürlich eine große Gefahr und schwere Verantwortung, die Strafordnung außer Kurs zu setzen, wenn keine Gewähr vorhanden ist, daß man auf dem anderen Wege weiterkommt.

Man darf wohl sagen, daß noch keiner der bisher vorgelegten Entwürfe das Problem in voller Schärfe erkannt, geschweige denn gelöst hat. Immer wieder möchte man Erziehungsgrundsätze in die starre Form einer Rechtsordnung pressen. Auch der vorliegende Entwurf versucht, ein Erziehungsverfahren in den automatischen Gang einer Prozeßordnung einzufügen. Der Richter soll nach einem bestimmten Begriffsmechanismus über Erziehungsfragen in gleicher Weise entscheiden, wie man über Rechtsfragen zu entscheiden pflegt. Das Gericht hat nach den beigezogenen Führungsberichten ein „Urteil" darüber zu fällen, ob Erziehungsmaßnahmen „ausreichend" sind, und diese Erziehungsmaßnahmen festzusetzen. Das Erziehungsverfahren würde also die „Vollstreckung" dieses Urteils bedeuten. Wenn es sich lediglich um die ästhetische Frage handelte, ob man ein Erziehungsverfahren in die äußere Form eines Rechtsganges kleiden soll, so könnte man allenfalls darüber hinwegsehen. Aber der Gesetzesverfasser meint es bitter ernst mit seinen Rechtsformen. Wenn daher die erste Instanz Erziehungsmaßnahmen für unzureichend gehalten und auf Strafe erkannt hat, so fällt bei Berufung der zweiten Instanz die Aufgabe zu, von neuem nachzuprüfen, ob nicht etwa doch Erziehungsmaßnahmen ausreichend sind. Der Jugendrichter hat dann das seiner Ansicht widersprechende Erziehungsverfahren durchzuführen. Ergo, hat das Verfahren keinen Erfolg, so liegt das nicht an dem Jugendlichen, sondern am Richter; denn der Erfolg war ja bereits durch ein rechtskräftiges Urteil festgestellt worden.

Man könnte meinen, daß sich darin eben der wahre Geist der Jurisprudenz offenbare. Zu Ehren der Rechtswissenschaft möchte ich aber darauf hinweisen, daß schon vom formal-juristischen Standpunkte aus solche Gedankengänge abzulehnen sind. Der Denkakt, der jedem Strafurteile zugrunde liegt, befaßt sich mit einem Stück Vergangenheit, die in Beziehung gesetzt wird zu den Normen der Rechtsordnung. Dieser Syllogismus ist der Idee nach mit absoluter Sicherheit zu vollziehen. Ganz anders liegen die Voraussetzungen, wenn man sich über etwas Zukünftiges schlüssig zu machen hat. Naturgesetze sind keine Rechtsnormen. Über seelische Entwicklungsmöglichkeiten und Erziehungsaussichten läßt sich ebensowenig ein formales Urteil fällen wie über das künftige Wetter. Auch wer sich mit diesen rechtsphilosophischen Fragen nicht näher befaßt hat, wird den Unterschied ohne weiteres empfinden. Es handelt sich um den polaren Gegensatz zwischen kausal erklärenden und normativen Disziplinen, der die gesamte Geisteswissenschaft beherrscht.

Also schon vom formal-juristischen Standpunkte aus hätte man davon absehen müssen, Erziehungsgrundsätze in die starren Formen einer Rechtsordnung zu zwängen. Zwar will auch der Entwurf dem Richter freie Hand in der Wahl seiner Erziehungsmittel lassen, aber indem er verlangt, daß der Erziehungsplan in einem Urteile festgelegt wird, um zu einem formalen Abschluß des Strafverfahrens zu gelangen, soll doch im einzelnen Falle das Erziehungsverfahren wieder auf eine unabänderliche Grundlinie festgelegt werden. In welchem Irrtume sich der Verfasser des Entwurfes über die Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis und pädagogischer Möglichkeiten befunden hat, sieht man namentlich daraus, daß der Richter sich schlüssig machen soll, ob die in Aussicht genommenen Erziehungsmaßnahmen „ausreichend" sein werden. Mit diesem vieldeutigen Satze häuft er ein Pro-

blem auf das andere. Wenn sind Erziehungsmaßnahmen ausreichend? Genügt, wie nach dem Gesetzestexte geschlossen werden könnte, allein der Besserungserfolg, „daß der Jugendliche an ein gesetzmäßiges Leben gewöhnt wird"? Dann hätte bei vielen Affekthandlungen und Fahrlässigkeitsdelikten weder Erziehung noch Strafe einzusetzen. Die Begründung verlangt wiederum bedeutend mehr, denn danach soll der Erfolg herbeigeführt werden, der mit einer Strafe zu erzielen wäre, wobei besonders der Eindruck auf die Allgemeinheit und das Verlangen des Verletzten nach Genugtuung erwähnt wird. Sind aber überhaupt Erziehung und Strafe miteinander in Parallele zu stellen? Werden nicht der Erziehung schon die seelischen Vorbedingungen entzogen, wenn sie nach Art einer Strafe verhängt wird? Besitzen wir überhaupt eine anerkannte Formel über den Zweck der Strafe, um den gedachten Vergleich mit objektiver Gültigkeit vollziehen zu können?

Das Mindeste wäre jedenfalls, daß die Erziehung Erfolg hätte, um sie für „ausreichend" anzusehen. Ich erinnere nochmals daran, daß es sich um eine grundlegende Feststellung jedes Urteils handeln soll, die der Nachprüfung in der Berufung unterliegt. Dürfen wir aber überhaupt die Erziehungsfähigkeit eines Kindes oder, wie der Pädagoge lieber sagen wird, die Bildsamkeit in Zweifel ziehen, soweit es als geistig gesund und rechtlich verantwortungsfähig anzusehen ist? Ein solches Kind würde der geborene Verbrecher sein! Wenn der Psychiater heute diesen Begriff verwendet, so geschieht das doch nur in dem eingeschränkten Sinne, daß es Formen der Veranlagung gibt, die unter unseren Kulturbedingungen mit Wahrscheinlichkeit oder, wie Kraepelin sagt, mit einer gewissen Notwendigkeit zum Kampfe gegen die Gesellschaftsordnung getrieben werden. Es handelt sich also um eine Entartungserscheinung, und abgesehen von Fällen ausgesprochener Geisteskrankheit, läßt sich in der kritischen Pubertätszeit, mit der wir es zu tun haben, nur mit größtem Vorbehalt etwas über den Gang der Entwicklung voraussagen. Wir sprechen von seelischen Anlagen und Dispositionen nur hypothetisch, um rückwärts blickend den Kausalzusammenhang zu schließen, aber sie bedeuten keinen realen Mechanismus, nach dem sich der Gang des Seelenlebens vorausberechnen ließe. Gewiß gibt uns die fortschreitende Erkenntnis der Psychologie und Psychiatrie immer mehr Aufschluß über Entwicklungsmöglichkeiten und Erziehungsaussichten, aber wenn man eine Wahrscheinlichkeitsrechnung dem Urteile zugrunde legen wollte, ob Erziehungsmaßnahmen Erfolg versprechen, so würde man nur noch weiter vom Ziele abkommen. Denn gerade dann, wenn die Erziehungsaufgabe gegenüber dem Strafzweck in den Vordergrund tritt, wie bei geistiger Minderwertigkeit oder unsozialer Umgebung, müßte man die ungünstigste Prognose stellen und am ehesten auf Bestrafung zukommen. Erziehungsbedürftigkeit und Besserungsaussicht stehen meist in umgekehrtem Verhältnisse, so daß sie nicht miteinander verkoppelt werden können.

Ich kann hier auf psychologische und pädagogische Fragen nicht weiter eingehen, als notwendig ist, um die technische Ausgestaltung des Verfahrens zu erörtern. Soviel ist klar: Der Weg, den der Entwurf eingeschlagen hat, führt nicht zum Ziel. Fragen wir uns, warum man überhaupt das Kriterium der Erziehungsfähigkeit eingeführt hat, so beruht das offenbar auf der kriminalpolitischen Erwägung, daß die Strafverfolgung nur dann unbedenklich zugunsten eines Erziehungsverfahrens aufgegeben werden kann, wenn die

Gewähr besteht, daß auf diesem Wege die Rechtsordnung gesichert bleibt. Es war bereits betont worden, daß wir den Jugendlichen nicht von den Verpflichtungen, die das Gemeinschaftsleben auferlegt, entbinden können; denn sonst würde er sich nie in die Kultur einleben. Der Staat darf auch ihm gegenüber keinen Zweifel aufkommen lassen an seinem Willen, letzten Endes seine Strafordnung durchzuführen, wenn er nicht seine Fundamente erschüttern will. Das Ganze ist wichtiger als der Teil. Aber er kann mit dem heranreifenden Menschen Geduld haben, ihm Zeit lassen, Entwicklungsfehler auszugleichen, ehe er ihm durch die Strafe das Brandmal sozialer Minderwertigkeit aufdrückt. Bringen Erziehungsmaßnahmen dauernden Erfolg, so ergibt sich ein doppelter Gewinn: Die Idee des Rechtes ist gewahrt und ein Glied dem Gemeinschaftsleben eingefügt. In diesem rechtlichen Ethos muß alle Jugendfürsorge gipfeln, wenn sie sozial wirken will und nicht bloß persönliche Nächstenliebe ausübt, gleichviel wie man sich rechtsphilosophisch mit dem Gedanken der Strafe abfindet. Darum läßt sich weder durch Sentimentalität noch aus pädagogischem Optimismus ein Verzicht des Staates auf Strafverfolgung rechtfertigen, sondern allein durch die Gewißheit des erzieherischen Erfolges.

Das äußere Mittel, sich diese Gewißheit zu verschaffen, bietet dem Richter die Probezeit, wie sie zuerst im englischen und amerikanischen Rechte angewendet wurde. Sie ist bei uns bisher gründlich mißverstanden worden, weil man sie als Erziehungsmittel betrachtet hat. Von einem rein intellektualistischen Standpunkte aus glaubte man, daß der Aufschub der Strafverfolgung oder Strafvollstreckung einen verstandesmäßigen Antrieb zur Charakteränderung setzen würde. Als ob die Straftat nicht bereits genügend das Versagen von Verstandeshemmungen bei dem Jugendlichen erwiesen hätte! Die wirkliche Bedeutung der Probezeit liegt aber einfach darin, daß sie den gesuchten prozeßrechtlichen Rahmen bildet, in den das Erziehungsverfahren eingefügt werden kann. Bekanntlich ist sie entstanden aus der Gepflogenheit des englischen Rechtes, über Schuld und Strafe gesondert zu erkennen. Indem der amerikanische Jugendrichter diese Entscheidungen zeitlich trennte, gewann er die Möglichkeit und Bewegungsfreiheit für seine erzieherische Tätigkeit mit dem Endzweck, dadurch eine Bestrafung überhaupt entbehrlich zu machen. Dieses Verfahren ist in seiner juristischen wie pädagogischen Wirkung etwas ganz anderes als die bei uns jetzt übliche Form der Bewährungsfrist, denn es bleibt dem gebesserten Jugendlichen der Makel der Strafe mit all den Hemmnissen für sein weiteres Fortkommen gänzlich erspart. Die Aussetzung der Strafverfolgung, wie sie gelegentlich bei uns angewendet wird, vermeidet zwar diesen Nachteil auch, aber sie läßt sich nur anwenden, wenn der Tatbestand von vornherein klarliegt, und selbst dann bleiben Bedenken. Wenn nach Jahr und Tag der Fall fortgeführt wird, weil die Führung des Jugendlichen nicht den Erwartungen entsprochen hat, so kann der früher als zweifelsfrei angesehene Fall sich nachträglich ganz verdunkelt haben; sei es, daß der Jugendliche ein Geständnis widerruft oder einschränkt, sei es, daß er für sein Verhalten noch Entschuldigungen vorzubringen hat, die mindestens für das Strafmaß beachtlich sind und nicht mehr klarzustellen sind. Außerdem spricht ein sehr wichtiger pädagogischer Gesichtspunkt mit. Wenn man heute einen Jugendlichen und selbst dessen Eltern nach einem Falle fragt,

für den eine Bewährungsfrist läuft, so kann man immer wieder die Antwort hören, die Strafe sei erlassen. Für das naive Denken ist eben der Fall erledigt, sobald man mit dem Gerichte nichts mehr zu tun hat. Die rechtliche Bedingung und erzieherische Ermahnung erscheint als selbstverständliche Zutat, die sogleich von dem Gedanken aufgesogen wird: Es wird schon nichts wieder vorkommen. Dazu tritt die ungeheure Schwierigkeit, mit den wenigen anschaulichen Denkformen des Kindes den abstrakten Begriff der Bewährungsfrist zu umschreiben; denn wo diese pädagogische Forderung übersehen wird, rauschen natürlich alle Worte eindruckslos am Kinde vorüber.

In seinem Gegenberichte hat Prof. Dr. Liepmann-Hamburg gegen diese Ausführungen Stellung genommen mit der doppeldeutigen Wendung: dann sei das eben ein schlechter Jugendrichter. Ihm ist offenbar entgangen, daß man dieselbe Erfahrung macht, wenn die Bewährungsfrist in Erziehungsanstalten durch pädagogisch geschulte Fachleute bekanntgegeben wird. Die Tatsache, daß die Bewährungsfrist in ihrer heutigen Gestalt vom Jugendlichen meist nicht richtig verstanden wird, ist zu allgemein bekannt, als daß man sich so einfach darüber hinwegsetzen könnte. Psychologisch läßt sich der Vorgang wohl am besten als „Verdrängungserscheinung" verstehen.

Man darf nicht vergessen, daß die heute angewendete Form der Bewährungsfrist einen Notbehelf darstellt, da mangels einer gesetzlichen Regelung vorläufig nur durch das Begnadigungsrecht in den Gang des Verfahrens eingegriffen werden kann. Mag darin auch schon ein gewaltiger Fortschritt liegen, so wird man doch Unzulänglichkeiten nicht in einen gesetzlichen Neubau übernehmen. Man vergleiche dagegen, wie die Probezeit des englischen und amerikanischen Rechtes mit plastischer Deutlichkeit dem Jugendlichen den Zweck des Verfahrens vor Augen führt! Nachdem der Tatbestand und die Schuldfrage festgestellt worden ist, setzt das Erziehungsverfahren ein. Der Jugendliche sieht, daß noch nicht das letzte Wort vom Gericht gesprochen worden ist, sondern daß er sich später nochmals verantworten muß. Da kann kein Zweifel darüber aufkommen, was man von ihm will und was von seiner Führung abhängt. Die Eltern werden es sich überlegen, ob sie die erzieherischen Ratschläge des Richters unbeachtet lassen, denn man wird einmal Auskunft verlangen, warum sie nicht befolgt worden sind.

Ich bin weit davon entfernt, eine Kopie ausländischer Vorbilder zu empfehlen, sondern ich wollte den Blick nur auf den ideellen Gehalt des amerikanischen Probationssystems lenken, weil mir scheint, daß man sich bisher viel zu sehr an die bloße äußere Form gehalten hat. Im übrigen habe ich bereits angedeutet, daß jenes amerikanische Jugendgericht seiner ganzen Anlage nach etwas durchaus anderes ist als das von uns geplante Verfahren. Ich weiß, mit welcher Vorsicht die ersten überschwänglichen Schilderungen von den Erfolgen des neuen Verfahrens aufzunehmen sind; gehen sie doch meist auf Selbstberichte zurück, und die statistische Nachprüfung ist bei der Eigenart der amerikanischen Verhältnisse außerordentlich erschwert. Dem feineren Beobachter wird ein gewisser dilettantischer Zug als Untergrund des begeisternden Optimismus ohnedies nicht entgehen. Das Problem der geistigen Minderwertigkeit, das bei uns im Brennpunkte der Aufmerksamkeit steht, scheint dort kaum Schwierigkeiten zu bereiten. Aber ich erinnere daran, daß in Illinois nicht bloß das Jugendgericht mit der Besetzung durch einen Laien erwachsen ist, sondern auch der Gedanke, Geisteskrankheiten durch eine „unbefangene Laienkommission" feststellen

zu lassen mit dem Erfolge, daß in einem Jahre von einer Anstalt allein 19 eingelieferte Personen als vollkommen gesund von den Ärzten entlassen werden mußten. Solche Laienexperimente, mag es sich nun um medizinische oder juristische Aufgaben handeln, wollen wir lieber nicht wiederholen.

Fragen wir uns also, was am Entwurf zu ändern ist, um das dargestellte Prinzip zur Geltung zu bringen, so ist das äußerlich sehr wenig. Die Umgestaltung läßt sich, wie ich bereits an anderer Stelle gezeigt habe[1]), gewissermaßen mit der Papierschere ausführen, und ich sehe darin einen sehr wesentlichen Vorteil, denn ein Übermaß von Kritik könnte leicht den ganzen Entwurf zu Falle bringen, so daß wir wieder vor dem Nichts ständen. Man kann sagen, in § 4 habe der Verfasser des Entwurfes eine Theorie entwickelt, ohne die technische Durchführung zu berücksichtigen. Das Mittel dazu, die Probezeit, führt in den §§ 8—11 ein Sonderdasein.[2]) Man fragt sich unwillkürlich, wozu noch eine Probezeit dienen soll, wenn das Gericht bereits festgestellt hat, daß Erziehungsmittel nicht mehr ausreichen. Um zu einer praktischen Lösung zu kommen, sind also diese Bestimmungen miteinander zu verschmelzen, und das wird am einfachsten erreicht, wenn das Urteil getrennt wird in Schuldspruch und Straffestsetzung. In die Lücke läßt sich dann nach Bedarf die Probezeit einfügen, um zu erkennen, wie viel mit Erziehungsmaßnahmen allein auszurichten ist. Damit ist nicht gesagt, daß die Probezeit zur Regel werden soll, sondern ich könnte mir Fälle vorstellen, bei denen der Richter nach seiner Erfahrung die günstige Entwicklung klar voraussieht und sich daher ohne weiteres schlüssig machen kann. Wir wissen ja auch nicht, welche Fortschritte die Wissenschaft in dieser Hinsicht noch bringen wird. Vor allem lege ich Gewicht darauf, daß wir bei einem solchen Verfahren keinen Fall im Zweifel als hoffnungslos aufzugeben brauchen und doch die Rechtsidee nicht gefährdet wird. Allein die Erziehungsbedürftigkeit wird den Ausschlag geben.

Es ist allerdings vereinzelt das Bedenken erhoben worden, ob nicht bei einer solchen Probezeit das Strafurteil unzulässig beeinflußt werde durch ein Verhalten, das nach der Tat liegt. Wer aber Ernst mit dem Satze machen will, daß nicht die Tat, sondern der Täter zu bestrafen ist, der wird keinen Anstoß daran nehmen, daß man für die Strafzumessung aus dem weiteren Verhalten des Jugendlichen Rückschlüsse auf seinen Charakter zieht, sondern darin nur die letzte Schlußfolgerung jenes Gedankens sehen.

Damit könnte ich meine Ausführungen schließen, wenn nicht die Durchführung des Prinzipes auch sonst auf die Gestaltung des Verfahrens von Einfluß wäre, so daß ich noch kurz diese Folgerungen berühren will.

Gehen wir davon aus, daß die Probezeit den prozeßrechtlichen Rahmen liefert, in den das Erziehungsverfahren der Eigenart des Falles entsprechend eingepaßt werden kann; dann wäre es geradezu widersinnig, es durch einen Urteilsspruch wieder in eine starre Form zu pressen. Das war ja gerade das Ziel, dem Erzieher die nötige Freiheit zu schaffen, seine Maßnahmen fortlaufend dem Entwicklungsgange des Jugendlichen und seinen Lebensverhältnissen anzupassen. Infolgedessen muß die Leitung des Erziehungs-

[1]) Zentralblatt für Vormundschaftswesen, Jugendgerichte und Fürsorgeerziehung. XII. Jahrg. S. 106 ff.

[2]) § 8 Abs. 1 lautet: „Das Gericht kann die Vollstreckung einer Freiheitsstrafe im Urteil aussetzen, damit der Verurteilte sich durch gute Führung während einer Probezeit Straferlaß verdienen möge. Dies soll insbesondere dann geschehen, wenn der sofortige Strafvollzug eine Erziehungsmaßregel gefährden würde."

verfahrens dem Jugendrichter überlassen bleiben, dem ja auch sonst diese Aufgabe zufällt. Warum sollte es bei der Anhängigkeit eines Strafverfahrens anders sein? Kann eine solche schöpferische Erziehungsarbeit, die gewissermaßen mit dem Auge des Künstlers Entwicklungsmöglichkeiten vorausahnt und zu wecken sucht, durch einen Majoritätsbeschluß geleitet werden? Nur für die Anordnung der Fürsorgeerziehung könnte ich mir eine Ausnahme denken, doch habe ich immer wieder Bedenken grundsätzlicher Art, Erziehungshilfen in die Form eines Strafurteils zu kleiden, weil dadurch der Charakter der Maßnahme entstellt und der Erfolg durch eine falsche seelische Einstellung des Zöglings gefährdet wird.

Damit hängt ein anderer Gesichtspunkt aufs engste zusammen. Diese gefährdete Jugend ist zum großen Teil eine der Heimat entwurzelte, eine unstete, wenn nicht gar vagabundierende. Die Straftat selbst ist häufig der Anlaß zum Wechseln der Arbeitsstelle und des Aufenthaltsortes. Es ist klar, daß ein solches Erziehungsverfahren, wozu man im weiteren Sinne auch das neue Strafverfahren rechnen kann, nur der Richter zu leiten vermag, der den Jugendlichen und seine Umgebung kennt. Mit anderen Worten, das Verfahren muß auch hinsichtlich der örtlichen Zuständigkeit des Gerichts möglichst beweglich gestaltet werden, so daß im Wege der Verweisung die Akten dorthin gelangen, wo sich der Jugendliche befindet, oder wenigstens seinen regelmäßigen Aufenthalt hat. Schon heute ist die Aufgabe für das Prozeßgericht schwer lösbar, bei einem abwesenden Jugendlichen, der vor einem auswärtigen Gericht verantwortlich vernommen worden ist, die Strafbarkeitseinsicht festzustellen. Wie viel schwieriger sind aber die psychologischen und pädagogischen Fragen, die künftig der Richter zu beantworten hat! Trotzdem bestimmt § 19 des Entwurfs, daß sich grundsätzlich die örtliche Zuständigkeit des Jugendgerichts nach der vormundschaftsgerichtlichen Tätigkeit richten soll, d. h. grundsätzlich soll — ohne Rücksicht auf den Aufenthalt des Jugendlichen — das Gericht am Wohnsitze des Vaters über die Straftaten aburteilen. Der Zweck der Bestimmung ist klar; man will dadurch für alle Fälle die Vereinigung der strafrichterlichen und vormundschaftsgerichtlichen Tätigkeit erzielen. Die Aktenführung wird dadurch sicher außerordentlich vereinfacht, aber wem die Person des Jugendlichen mehr am Herzen liegt, der wird den umgekehrten Weg wählen und lieber die vormundschaftsgerichtliche Tätigkeit zeitweise dem Richter am Aufenthaltsorte des Jugendlichen mit übertragen. Über Erziehungsnotwendigkeiten und Erziehungsmöglichkeiten eines in der Großstadt lebenden Jugendlichen kann sich doch nur der mit den Verhältnissen vertraute Richter ein Bild machen, wie umgekehrt der Großstadtrichter nicht weiß, was für einen in ländliche Umgebung Abgewanderten angebracht ist. Wenn der Richter immer wieder den Blick auf die Akten, statt auf die Person des Jugendlichen zu richten hat, dann nützen uns alle Reformen nichts.

Ich denke mir somit das Strafverfahren in der vorgeschlagenen Form künftig vollkommen vom Erziehungsgedanken durchdrungen. Leider trägt der Entwurf nirgends dem pädagogischen Gedanken Rechnung, die Formen des Prozesses nun auch so biegsam zu gestalten, daß er mit größter Einfachheit und Beschleunigung zum Ziele geführt werden kann. Wenn das Verfahren wie heute durchschnittlich ein halbes Jahr oder gar ein Jahr läuft,

so geht schon dadurch die erzieherische Wirkung verloren. Es ist mir auch unverständlich, warum man z. B. nicht in einzelnen Fällen mit Zustimmung aller Beteiligten ein abgekürztes Verfahren vor dem Jugendrichter als Einzelrichter zulassen will. Wenn die Sachlage bei der ersten richterlichen Vernehmung vollkommen geklärt ist, warum muß dann noch der ganze Apparat einer Schöffenverhandlung aufgeboten werden? Ein solches abgekürztes Verfahren erscheint mir viel unbedenklicher als der dem Jugendlichen schwer verständliche Strafbefehl. Dagegen würde der Erziehungsgedanke vollkommen verloren gehen, wenn das Verfahren sich grundsätzlich nach dem im Entwurfe vorliegenden Gesetz über den Rechtsgang in Strafsachen richten sollte, wie es § 14 vorsieht. Es dürfte dann z. B. eine Vernehmung im Vorverfahren nur erfolgen, wenn der Jugendliche ausdrücklich seine Zustimmung erteilt (§ 190). Bei jeder Vernehmung wäre er besonders darauf hinzuweisen, daß er nicht zur Aussage verpflichtet sei (§ 35). Verweigert er die Aussage, so dürfte auch von früheren Angaben kein Gebrauch gemacht werden. Auf Widersprüche und Unwahrscheinlichkeiten seiner Aussage könnte er nur in beschränktem Maße hingewiesen werden (§ 236). Das sollen die Grundsätze sein, von denen man sich erzieherische Wirkung verspricht? Bisher ist alle Pädagogik davon ausgegangen, daß der Erzieher sich das Vertrauen des Jugendlichen erschließen müsse, gegründet auf Offenheit und Wahrhaftigkeit. Der amerikanische Jugendrichter Lindsey sagt einmal: „Es wäre ein schlechter Schutz, wenn man Kinder entlassen wollte, weil man ihnen die Tat nicht nachweisen kann. Sie würden ihr Treiben fortsetzen mit der Gewißheit, daß sie ungestört bleiben, solange nur die Person des Täters ins Dunkle gehüllt ist.“ Er erzählt, wie er verstockte Jugendliche in sein Zimmer nimmt und ihnen unter vier Augen ins Gewissen redet, bis sie den Mut zur Wahrheit gewonnen haben. Und wir wollen künftig dem Jugendlichen eine entgegengesetzte Belehrung erteilen? Wenn wir auch schon heute damit rechnen, daß jener andere Entwurf nicht unverändert angenommen wird, so ist es doch notwendig, von vornherein solchen ungeheuerlichen Gedanken entgegenzutreten.

Das wäre in großen Zügen das Bild eines Jugendgerichtsverfahrens, wie es mir vorschwebt. Man wird allerdings bemerken, daß darin für einen Gedanken kein Platz bleibt, nämlich für die Abgrenzung einer „bedingten Strafmündigkeit“. Es ist als ein ganz besonderer psychologischer Fortschritt begrüßt worden, daß nach § 3 des Entwurfes künftig für die Frage der strafrechtlichen Verantwortlichkeit Jugendlicher nicht bloß die Verstandesreife maßgebend sein soll, sondern auch die Fähigkeit, „seinen Willen dieser Einsicht gemäß zu bestimmen“. Gewiß ist es eine ganz richtige psychologische Beobachtung, daß die soziale Entwicklung nicht allein von der Intelligenz abhängt. Aber wird damit wirklich etwas gewonnen? Der Intellekt läßt sich zunächst überhaupt nicht als gesonderte seelische Funktion vom Wollen abtrennen, der Begriff entstammt, wie Stern bemerkt, der Popularpsychologie, und sein Gegenbegriff wäre der Charakter. Wenn man ein sogenanntes Intelligenzalter feststellt, so ist das lediglich eine Rechnungsgröße aus geistigen Leistungen verschiedenster Art, und wir wissen noch viel zu wenig darüber, wie wir dieses zur Kriminalität in Korrelation zu setzen haben. Auch die neuste Prüfungsmethode von Jacobsohn hat uns in dieser Hinsicht nicht weitergebracht. Noch schwieriger liegt das Problem

auf dem Gebiete des Wollens, doch kann ich hier nicht näher darauf eingehen, so wünschenswert auch für unsere Arbeit eine Klarstellung wäre. Man müßte zunächst den Unterschied zwischen dem Wollen im psychologischen Sinne und dem Willen auf rechtlichem Gebiete darlegen. Dann müßte man sich schlüssig machen, ob man einen deterministischen oder indeterministischen Standpunkt einzunehmen hätte. Die empirische Psychologie, die heute die wissenschaftliche Alleinherrschaft übernommen hat, geht bekanntlich von dem Gedanken aus, daß auch das Wollen ebenso kausal bestimmt sei, wie jedes andere Naturgeschehen. Die Frage, ob ein Mensch unter gleichen Verhältnissen fähig gewesen wäre, anders zu handeln, hat also für sie keinen Sinn. Eine indeterministische Betrachtungsweise könnte die Frage erst recht nicht beantworten, denn für sie ist das Wollen ein metaphysisches Phänomen, das sich deswegen jeder kausalen Bestimmung entzieht, ja sie müßte die Frage, wie es durch Foerster geschieht, grundsätzlich immer bejahen. Es wäre darum außerordentlich bedauerlich, wenn der Richter durch das Gesetz gezwungen würde, sich mit den Spekulationen und Logifikationen einer längst überwundenen Stufe der Psychologie aus der Verlegenheit zu helfen.

Wenn man auf solche inneren Widersprüche stößt, so liegt es nahe, zunächst die Frage aufzuwerfen, ob etwa die Fragestellung selbst wissenschaftlich verfehlt ist. Was wollte man eigentlich mit dem Begriff der bedingten Strafmündigkeit erzielen? Er stammt aus einer Zeit, wo für den Jugendlichen vom 12. Lebensjahre an im wesentlichen dieselben Grundsätze Anwendung finden sollten wie für den Erwachsenen. Da aber die Entwicklung sehr ungleichmäßig fortschreitet, so wollte man eine mehr individuell bestimmte Grenze ziehen, von wann ab der Jugendliche nach Art eines Erwachsenen behandelt werden könne, und diesen Maßstab sollte die Verstandesreife abgeben. Aber dieses Problem gleicht der Quadratur des Kreises; es ist unlösbar — einfach aus dem Grunde, weil das jugendliche Seelenleben seinem innersten Wesen nach verschieden ist von dem des Erwachsenen. Es gibt daher keine andere Lösung, als daß man das Verfahren selbst seiner Eigenart anpaßt, wie es nach dem neuen Gesetz geschehen soll. In einem solchen Verfahren hat also die Feststellung einer bedingten Strafmündigkeit überhaupt keinen Sinn mehr. Ob wegen Geringfügigkeit der Verfehlung nicht eingeschritten werden braucht, ob im übrigen Erziehung oder Strafe angebracht ist, das läßt sich nur nach der Individualität des Falles und des Täters bestimmen, wobei pädagogische und psychotherapeutische Grundsätze mitsprechen, die sich nie auf eine generelle juristische Formel zurückführen lassen werden. Hier beginnt eben das Bereich des individuellen Schaffens, wofür es keine allgemeingültigen Rezepte gibt. So klärt sich auch der scheinbare Widerspruch, auf den Oetker hingewiesen hat, daß man einmal die erzieherischen Mängel der Strafe betont und sie trotzdem als äußerstes Zuchtmittel in Reserve behalten will; denn beides ist richtig — ganz nach der Individualität des Jugendlichen. Wenn man schließlich bei Abgrenzung der bedingten Strafmündigkeit die geistig Minderwertigen im Auge hat, so wäre ihre generelle Ausnahme wiederum verfehlt. Für sie gibt es gar keine größere Gefahr, als ihnen die Überzeugung beizubringen, sie könnten nicht anders handeln. Ich verweise besonders auf die Ausführungen Kramers auf der Tagung für Psycho-

pathenfürsorge 1918, sowie auf Gregors Untersuchungen über die Verwahrlosung. Daraus ergibt sich, wie außerordentlich kompliziert all diese Fragen sind, so daß es von vornherein eine Verkennung des Problems bedeutet, wenn man dazu generell Stellung nehmen will.

Im letzten Grunde gipfelt also die Reform darin, die Stellung des Richters zum Gesetz dahin zu ändern, daß er nie zum rechtsprechenden Automaten wird. Zweifellos werden damit außerordentlich hohe Anforderungen an ihn gestellt, und zwar genügen nicht allein theoretische Kenntnisse auf den verschiedensten Wissensgebieten — Psychologie, Pädagogik, Psychiatrie usf., — sondern er wird auch aus eigener unmittelbarer Erfahrung das Leben der Jugend, insbesondere der Arbeiterjugend kennen müssen. An solchen Jugendrichtern werden wir wahrscheinlich nie Überfluß haben, und deswegen wird man mit ihrer Arbeitskraft sparsam umgehen müssen. Ich halte es daher für unbedingt notwendig, daß man ihn von Fällen entlastet, wo Erziehungsarbeit von vornherein nicht mehr in Frage kommt. Wenn der Jugendrichter auch alle Verbrechen aburteilen soll, die vollkommen verwahrloste Burschen begangen haben, so wird er einfach keine Zeit mehr haben für die eigentliche Erziehungstätigkeit. Zum mindesten ist es unzweckmäßig, wenn er seine besser zu verwertende Kraft daran vergeudet. Freudenthal hält aus diesem Grunde für schwere Verbrechen die Zuständigkeit der Strafkammer unentbehrlich. Ein anderer Weg wäre, eine Verweisung an das ordentliche Gericht zuzulassen. Wenn die Prüfung der Voraussetzungen und der Verweisungsbeschluß vom Schöffengericht ausgeht, so können dagegen auch keine rechtspolitischen Bedenken erhoben werden. Jedenfalls halte ich diesen Punkt — gleichviel wie man die praktische Lösung findet — deswegen für schwerwiegend, weil eine Überlastung des Jugendrichters den Erfolg der ganzen Reform in Zweifel stellen könnte. Man bedenke, daß schon heute die wenigen gesetzlichen Bestimmungen, die dem Schutze des Jugendlichen dienen, nicht allerorts mehr restlos durchgeführt werden können, weil die Mittel und Kräfte dazu fehlen. Das ist doch eine sehr ernste Warnung, sparsam mit der Arbeitskraft des Jugendrichters umzugehen.

Das ist wohl die schwerste Sorge, die auf uns lastet: Werden wir auch die Mittel aufbringen können, die ein solches Erziehungsverfahren verlangt? Schon jetzt wissen einzelne Vollzugsbehörden kaum noch Rat, wie sie die anwachsende Zahl der Fürsorgezöglinge unterbringen sollen. Es werden also noch Kräfte ganz anderer Art einsetzen müssen, wenn unsere Arbeit Erfolg haben soll, wobei es ebenso auf Gesundung des Wirtschaftslebens wie auf ethische Werte ankommen wird. Man möge aber gleichzeitig die Elastizität des Verfahrens beachten, wie sie durch die von mir vorgeschlagene Form der Probezeit erreicht wird. In demselben Maße, wie sich unsere Erziehungshilfen steigern, wird auch die Strafe entbehrlicher werden. Der Entwurf hingegen nimmt einen Idealzustand voraus, was zu einer sehr unerwünschten Kontrastwirkung führen könnte. Lassen wir einmal alle Einzelheiten beiseite, die mehr der Anregung und Illustration dienen sollen, und halten wir uns an den Hauptgedanken der Probezeit, so hoffe ich damit eine Form gefunden zu haben, auf die sich die heute auseinanderstrebenden Ansichten einigen könnten. Wer — wie Klumker — davon überzeugt ist, daß man durch Erziehung das Strafverfahren voll-

ständig ersetzen könne, dem wird die Möglichkeit geboten, in jedem Falle mit diesem Versuche zu beginnen. Mißlingt er, so wird er keine Einwendungen erheben können, wenn auch die andere Ansicht nach Geltung verlangt und die Idee des Rechtes unter allen Umständen gewahrt wissen will. Er wird das schon deswegen zubilligen müssen, weil es bisher noch nirgends gelungen ist, ein so ideales Erziehungssystem zu schaffen, ganz abgesehen von den anderen Bedenken, die ich früher erwähnt habe. Die Gesetzgebung ist nicht dazu berufen, pädagogische Probleme zu lösen. Und das wollen im Grunde genommen alle die, die ein extremes Programm vertreten. Das Gesetz hat seine Aufgabe erfüllt, wenn es alle Kräfte reibungslos zur Wirkung kommen läßt. Dann mag jeder durch die Tat den Beweis für seine Überzeugung antreten!

Untersuchungen über das unmittelbare Behalten bei Taubstummen.

(Aus dem Pädagogischen Seminar der Universität Tübingen.[1])

Von Eugen Hellerich.

1. Fragestellung.

Mit dem Seelenleben des Taubstummen haben sich, außer einigen vortrefflichen Arbeiten R. Lindners, nur noch wenige Untersuchungen befaßt; wohl sicher nicht deshalb, weil dieses Sondergebiet zu wenig Interesse und Bedeutung für die Erkenntnis des Seelenlebens überhaupt hätte, als vielmehr aus der einfachen Tatsache heraus, daß für eine solche Untersuchung die Schwierigkeiten der Durchführung unverhältnismäßig groß sind, so daß es wohl im allgemeinen nur dem Taubstummenlehrer selbst möglich sein wird, einwandfreie Untersuchungen auf diesem Gebiet durchzuführen.

Die vorliegende Arbeit ergab sich aus der Frage, ob bei rein optischen Eindrücken mehr aufgefaßt werde oder beim Absehen, besonders in Hinsicht auf die Unbestimmtheit der Lautgebärden. Die genauere Fragestellung kann so formuliert werden: Welche verschiedenartigen Ergebnisse zeigen sich beim unmittelbaren Behalten von graphischen Zeichen und von sehend aufgefaßten Lautgebärden oder von „Absehbildern?“

Mit der Untersuchung dieser Frage sind wir im wichtigsten Gebiet des Taubstummenunterrichts überhaupt; denn durch die Auffassung hängt der Taubstumme mit der ihn umgebenden Welt zusammen, und es ist eine Frage von größter Bedeutung, wie dieser Auffassungsvorgang ausgeprägt und geartet ist. Drei Arten der Auffassung sind es hauptsächlich, die für den Taubstummenunterricht grundlegend sein können: Einmal die Auffassung von Lautgebärden oder das Ablesen des Gesprochenen vom Munde des Sprechenden, sodann das Auffassen von graphischen Zeichen und endlich die Auffassung von eigentlichen Gebärden. Welche von diesen verschiedenen Arten der Auffassung ist die am meisten erfolgreiche? Welche gestattet

[1]) Für die mancherlei Anregungen bei der Ausarbeitung der Versuche sage ich auch an dieser Stelle Herrn Dr. Deuchler herzlichen Dank.

das größte Maß von Einschränkung der sehenden Auffassung bei gleichen Ergebnissen? Welche entspricht der Natur des Taubstummen am meisten? Welche bietet ihm die beste Möglichkeit des Verkehrs mit der Umwelt? Aus diesen mannigfaltigen Fragestellungen heraus wollen wir einen kleinen Ausschnitt eingehender untersuchen.

2. Versuchsanordnung und -durchführung; Versuchspersonen.

Die Versuche wurden als Klassenversuche durchgeführt, also der geringen Stärke der Klassen für Taubstumme entsprechend mit Gruppen von durchschnittlich 8—10 Kindern. Um für das Absehen der Lautgebärden möglichst einfache Versuchsbedingungen zu schaffen, wurde den Untersuchungen das Behalten von Zahlen zugrunde gelegt. Die Zahlen (0, 1, 2 . . . 9) stellen für das Absehen so wenig verwickelte Bilder dar, daß die Versuche noch mit 8jährigen Taubstummen durchgeführt werden konnten. Die ganze Untersuchung gliederte sich in zwei Parallelreihen, von denen die eine das unmittelbare Behalten von gedruckten Zahlzeichen, die andere von vom Mund abgesehenen Lautgebärden festzustellen versuchte.

Beim Versuch mit Lautgebärden wurde eine bestimmte Anzahl von Zahlen vom Vl. (= Versuchsleiter) vorgesprochen, z. B. 3, 8, 5 oder 4, 9. Die Vpn. faßten mittels dieser Lautgebärden die Zahlbegriffe auf, und es erfolgte auf Grund dieser sehenden Auffassung die schriftliche Wiedergabe.

Für den Versuch mit Zahlzeichen war besonderes Versuchsmaterial nötig: Tafeln aus Pappdeckel in Quartblattgröße mit den auch für größere Entfernungen deutlich sichtbaren Ziffern 0, 1, 2 . . . 9) (Größe 15 cm). Diese Tafeln wurden vor den Vpn. in einer durchschnittlichen Entfernung von etwa 3—5 m aufgestellt, verdeckt durch eine leere Papptafel. Nach dem Umklappen der letzteren nach vorn zeigte sich die erste Ziffer. Nach etwa den gleichen Pausen, wie sie zwischen den einzelnen Zahlen beim Vorsprechen eingehalten worden waren, wurden die anderen Tafeln umgeklappt, bzw. die weiteren Zahlzeichen gegeben. Auf Grund dieser rein sehenden Wahrnehmungen war nun die schriftliche Wiedergabe möglich.

Wir haben so gemeinsam für beide Versuche die sehende Auffassung, wobei jedoch beim Versuch mit Lautgebärden zu beachten ist, daß wir hier als Träger der aufzufassenden Reize die Bewegungen der Sprechwerkzeuge zu betrachten haben, während beim Versuch mit Zahlzeichen lediglich diese selbst für die Auffassung bestimmend sind. Gemeinsam ist ebenfalls die Wiedergabe, da wir bei unserer Untersuchung der Auffassung die Wiedergabemethode, nicht die Vergleichsmethode anwendeten. In Anbetracht der Unbestimmtheit und Verwickeltheit der Lautgebärden im Verhältnis zu den klaren, großen Zahlzeichen lag die Annahme nahe, daß sich Ergebnisse vorwiegend zugunsten der Zahlzeichen zeigen würden, daß also die Leistungen beim unmittelbaren Behalten von Lautgebärden geringer sein werden. Wir werden bei den Versuchsergebnissen auf diese Verhältnisse noch zu sprechen kommen.

Für die Versuchsanordnung sind noch einige Punkte wichtig. Zur Wiedergabe des Aufgefaßten wurden Schreibtafeln verwendet. Dies hatte einen mehr praktischen Grund: Die Vpn. benötigten so keine Unterlage zum Schreiben und konnten deshalb auseinander gestellt werden; es wurde da-

durch das bei Taubstummen oft kaum zu bemerkende Abschreiben verhindert. Ein Schreiben mit Feder und Tinte wäre für den Versuch ganz unzweckmäßig, weil dadurch ungleiche Pausen entstanden wären zwischen Auffassung und Niederschrift, je nachdem die Vp. vorher die Feder einzutauchen hätte oder nicht. Bei allen Versuchen hatten die Vpn. den Griffel schreibbereit in der herabhängenden Hand. Die Versuchsankündigung erfolgte durch Aufschlagen des Fußes. Der Ausführungsbefehl zum Schreiben des Aufgefaßten wurde vom Vl. durch ein Zeichen mit der Hand gegeben. Möglichste Gleichmäßigkeit in der zeitlichen Folge der Lautgebärden bzw. der Zahlzeichen wurde angestrebt. Die Endergebnisse wurden vom Vl. den einzelnen Schreibtafeln entnommen und als Protokolle festgelegt.

Kurzer Umriß der Versuchsdurchführung: Der eigentlichen Durchführung der Versuche wurde jeweils eine Einführung vorausgeschickt. Diese vollzog sich beim Versuch mit Lautgebärden etwa folgendermaßen: Der Vl. spricht zwei Zahlen vor (7, 2); er läßt die Vpn. angeben, was sie abgelesen haben. Darauf wird das richtige Ergebnis $\frac{7}{2}$ an die Wandtafel geschrieben, und zwar untereinander, nicht nebeneinander, um eine Zahlenzusammenfassung zu 72 zu verhindern. Sind so einige Beispiele vorgemacht, so schreiben die Vpn. auf ihre eigene Tafel, was sie von dem Vorgesprochenen aufgefaßt haben. Vom Vorsprechen von zwei Zahlenelementen wird übergegangen zu drei, vier usw. Diese Einführung wird fortgesetzt, bis bei sämtlichen Vpn. ein sicheres Verständnis für den Versuch vorhanden ist.

Die Einführung des Versuchs mit Zahlzeichen ging entsprechend vor sich.

Bei den Einführungsversuchen zeigte es sich häufig, daß verschiedene Vpn. die vorgesprochenen oder vorgezeigten Zahlen nachflüsterten. Da es für eine korrekte Durchführung der Versuche wesentlich ist, dies zu vermeiden, wurden die Vpn. jeweils beim Einführungsversuch darauf aufmerksam gemacht, es zu unterlassen.

Die Versuchsdurchführung selbst ging auf folgende Art vor sich: Zuerst erfolgt die Ankündigung des Versuchs durch Aufschlagen mit dem Fuß. Hierauf spricht der Vl. zwei Zahlen vor: $\frac{2}{7}$ (erste Reihe). Auf ein Zeichen mit der Hand, unmittelbar nach dem Aussprechen der letzten Zahl, wird das Aufgefaßte von den Vpn. auf ihre Tafeln geschrieben. Darauf folgt das Ankündigen der zweiten Darbietung und dann ihre Ausführung: $\frac{9}{4}$, nachher die dritte $\frac{3}{6}$. So werden immer je drei gleichgroße Gruppen von verschiedenen Zahlen dargeboten. Von den Gruppen mit zwei Zahlenelementen wird dann übergegangen zu solchen mit drei: $\begin{matrix} 3 & 7 & 3 \\ 8 & 9 & 6 \\ 5 & 2 & 1 \end{matrix}$. Die Steigerung wird fortgesetzt, bis die Vpn. gar keine Darbietung mehr richtig auffassen können.

Die Durchführung des Versuches mit Zahlzeichen vollzieht sich in derselben Weise.

Versuchspersonen: Die Versuche wurden Ende September und Anfangs Oktober 1919 mit Kindern der Württembergischen Taubstummenanstalten Gmünd und Nürtingen[1]) durchgeführt. Dem Alter nach erstreckte sich die

[1]) Den Vorständen der beiden Anstalten und den Lehrerkollegien danke ich für ihr Entgegenkommen bei der Durchführung der Versuche.

Untersuchung auf Vpn. von 8—14 Jahren. Ausgewertet wurden nur die Versuche mit 8—13jährigen, da eine zu geringe Anzahl 14jähriger Vpn. vorhanden war. Die sämtlichen Versuche wurden zusammengefaßt in drei größere Gruppen, solche mit Vpn. im Alter von 8—9 als untere (u) Stufe, von 10—11 als mittlere (m) Stufe und von 12—13 Jahren als obere (o) Stufe.

In Tabelle 1 ist eine Übersicht über die einzelnen Vpn. gegeben; sie enthält folgendes:

A, B, C = Namen der Vpn. (dem Alter nach geordnet).
I = Vpn. der Gmünder Taubstummenanstalt.
II = „ „ Nürtinger „
Gehörgrade: T = taub, Sch = Schallgehör, V = Vokalgehör, W = Wortgehör, Sa = Satzgehör (Schulsätze).
Allgemeine Begabung (Beurteilung durch den Klassenlehrer): 1 = sehr gut; 2 = gut; 3 = befriedigend; 4 = genügend; 5 = ungenügend.
Willenstypen: e = energisch; i = indifferent (d. h. weder das eine noch das andere); s = willensschwach; f = flatterhaft; v = nervös.

Tabelle 1.

Die Versuchspersonen.

Bezeichnung	Gehörgrad	Allgemeine Begabung	Willens-Typus
Untere (u) Stufe (8—9jährige)			
A I 7	V	2	v
B II 8	T	3	i
C II 8	Sch	2	i
D II 8	T	1½	e
E II 8	V	2	i
F II 8	V	2	i
G I 8	V	3	i
H II 8	T (ertaubt im 4. Lbj.)	1	v
I II 8	T	3	f
K II 9	V	3	i
L I 9	Sch	4½	s
M II 9	Sch	1	e
N I 9	V	2	i
O II 9	T (ertaubt im 5. Lbj.)	3	i
P II 9	T	4	s
Mittlere (m) Stufe (10—11jährige)			
A I 10	Sch	2	i
B II 10	Sa	4	s
C II 10	T	2	f
D I 10	T	4	s
E II 10	W	4	i
F II 10	T	4	i
G II 10	T	4	i
H II 10	T	4	e
I II 11	Sch	4	s
K II 11	Sch	3	e
L II 11	T	4	f
M I 11	T	3½	i
N II 11	T	4	i
O I 11	Sa	4	s
P I 11	Sa	5	s
Q I 11	Sch	2	i
R I 11	Sa	2	i
S II 11	W	4	s
Obere (o) Stufe (12—13jährige)			
A II 12	Sa	2½	i
B I 12	Sa	5	s
C II 12	T	5	s
D I 12	T	1	i
E I 12	Sch	2	i
F I 12	T	3	v
G I 12	T	2	f
H I 12	T	1½	i
I I 12	Sa	2	e
K II 13	Sch	4	s
L II 13	V	3	i
M II 13	T	2½	i
N II 13	Sch	3	i
O II 13	T	3½	s
P II 13	T	2½	i
Q II 13	W	2	i
R II 13	Sch	3½	s
S I 13	V	2	i
T I 13	W	2½	e
U I 13	T	3	e

3. Die Verarbeitung des Materials und die unmittelbaren Versuchsergebnisse.

Um ein vergleichbares Maß für die Auffassungsleistung zu erhalten, sind zwei Möglichkeiten der methodischen Verarbeitung des Materials gegeben: Erstens diejenige der grundsätzlichen Sonderung in vollständig richtige Wiedergaben und in veränderte (d. h. nicht, oder nicht ganz richtige) und bloße Verwendung der richtigen, oder zweitens die Abstufung des Begriffs der richtigen Wiedergabe und seine Anwendung auf die zwar vollständigen, aber in der Reihenfolge veränderten Wiedergaben. Die erste Methode scheint mir eine einwandfreiere Verarbeitung des Materials zu ermöglichen[1]); dies schließt ja nicht aus, daß auf die nur der Reihenfolge nach unrichtigen Wiedergaben besonders eingegangen wird.[2])

a. Berechnung der Durchschnittswerte.

Der erste Schritt zur Feststellung der Ergebnisse ist die Trennung in vollständig richtige und in falsche Wiedergaben. Betrachten wir nun die weiteren Grundlagen für eine Berechnung an Hand von den Wiedergaben der Vp. S II 11. Beim Versuch mit Lautgebärden hat diese Vp. sämtliche drei Gruppen mit je 3 Zahlenelementen richtig wiedergegeben, bei 4 Zahlen wurde nur noch eine Gruppe, bei 5 keine mehr richtig niedergeschrieben. Die Leistung von S II 11 ist also gekennzeichnet durch 3 richtige Wiedergaben von der Gruppe III, durch 1 richtige Wiedergabe von der Gruppe IV und durch 0 richtige Wiedergaben von der Gruppe V. Sie bewegt sich gleichsam wie eine Profillinie von Gruppe III zu V über die Punkte 3, 1, 0. Die Gruppe, von der noch sämtliche drei Darbietungen richtig wiedergegeben werden, gibt den unteren Extremwert; die Gruppe, von der keine Darbietung mehr richtig wiedergegeben wird, den oberen Extremwert. Zwischen dem unteren und oberen Extremwert werden noch einzelne Darbietungen von Gruppen vollständig wiedergegeben. Diese Zone können wir als Streuungszone bezeichnen. Die Anzahl der richtigen Wiedergaben innerhalb der Streuungszone gibt uns ein Bild über den Verlauf der Streuung oder das Streuungsbild. S II 11 hat also das Streuungsbild 3, 1, 0.

B II 10 hat beim Versuch mit Zahlzeichen als unteren Extremwert III, als oberen IV. Der Durchschnittswert für den Auffassungsumfang liegt zwischen III und IV; er beträgt $3^1/_2$. Die Berechnung des Durchschnittswertes war hier wenig verwickelt. Die meisten Streuungsbilder haben aber keinen so einfachen Verlauf wie bei B II 10; sie zeigen gewöhnlich noch einzelne richtige Wiedergaben zwischen den beiden Extremwerten, so auch bei S II 11. Diese richtigen Fälle müssen in einer rechnerischen Auswertung berücksichtigt werden. Hierzu verwenden wir die Errechnung des arithmetischen

---

[1]) Ähnlich auch E. Gaßmann und E. Schmidt, Der sprachliche Auffassungsumfang beim Schulkinde. Wissensch. Beiträge zur Pädagogik und Psychol., hrsgeg. von G. Deuchler und D. Katz. Heft 1, S. 39 ff

[2]) Eine Arbeit über „Fehleranalyse" wird diese Frage eingehender behandeln.

Mittels nach den Spearman-Wirthschen Formeln [1]) für die Methode der richtigen und falschen Fälle:

$$a = e + i\left(\frac{h_1 + h_2 + \ldots h_r}{n} + \frac{1}{2}\right).$$

a = arithmetische Mittel, e = unterer Extremwert, i = Abszissenintervall (= 1), n = Anzahl der Darbietungen von jeder Gruppe, h_1, h_2 ... h_r = richtige Wiedergaben innerhalb der Streuungszone vom unteren Extremwert aus gerechnet.

Bezeichnen wir die Gesamtzahl der richtigen Fälle innerhalb der Streuungszone mit Σh, so ergibt sich für die Berechnung des arithmetischen Mittels beim Abszissenintervall = 1 folgende vereinfachte Formel:

$$a = e + \frac{1}{n}\Sigma h + \frac{1}{2} = e + \frac{1}{2} + \frac{1}{n}\Sigma h.$$

S II 11 hat also folgenden Durchschnittswert:

$$a = 3 + \frac{1}{2} + \frac{1}{3} \cdot 1 = 3\,5/6.$$

Die Durchschnittswerte sind in Tabelle 2 zusammengestellt.

Tabelle 2.

Durchschnittswerte für Zahlzeichen und Lautgebärden.

Stufe u				Stufe m				Stufe o			
Vpn.	Zahlzeichen	Lautgebärden	Zus.	Vpn.	Zahlzeichen	Lautgebärden	Zus.	Vpn.	Zahlzeichen	Lautgebärden	Zus.
A I 7	2 5/6	3 5/6	3 1/3	A I 10	3 1/2	3 1/6	3 1/3	A II 12	4 5/6	4 1/2	4 2/3
B II 8	3 1/2	4 1/6	3 5/6	B II 10	3 1/2	3 1/2	3 1/2	B I 12	3 1/2	3 5/6	3 2/3
C II 8	4 1/2	5 1/6	4 5/6	C II 10	3 5/6	2 5/6	3 1/3	C II 12	2 1/2	3 1/2	3
D II 8	3 5/6	2 5/6	3 1/3	D I 10	3 1/2	3 1/6	3 1/3	D I 12	4 1/2	4 5/6	4 2/3
E II 8	4 5/6	5 1/2	5 1/6	E II 10	3 5/6	4 1/6	4	E I 12	5 1/6	5 1/2	5 1/3
F II 8	4 5/6	4 5/6	4 5/6	F II 10	4 1/2	4 1/2	4 1/2	F I 12	3 1/2	4 1/6	3 5/6
G I 8	4 1/2	4 1/6	4 1/3	G II 10	2 5/6	3 1/6	3	G I 12	3 5/6	3 1/6	3 1/2
H II 8	2 5/6	3 1/2	3 1/6	H II 10	3 5/6	3 1/2	3 2/3	H I 12	4 1/2	4 1/2	4 1/2
I II 8	4 1/6	3 1/6	3 2/3	I II 11	1 5/6	2 1/6	2	I I 12	4 1/2	4 5/6	4 2/3
K II 9	4 5/6	4 1/6	4 1/2	K II 11	4 5/6	4 1/6	4 1/2	K II 13	3 5/6	4 1/6	4
L I 9	2 1/6	2 5/6	2 1/2	L II 11	4 1/6	3 1/2	3 5/6	L II 13	5 1/6	5 1/6	5 1/6
M II 9	3 1/6	3 5/6	3 1/2	M I 11	3 1/6	3 1/2	3 1/3	M II 13	4 5/6	4 1/2	4 2/3
N I 9	4 1/2	3 5/6	4 1/6	N II 11	3 5/6	3 5/6	3 5/6	N II 13	4 1/2	4 1/6	4 1/3
O II 9	4 5/6	4 1/2	4 2/3	O I 11	3 1/2	3 1/2	3 1/2	O II 13	3 1/2	4 1/6	3 5/6
P II 9	2 1/6	2 5/6	2 1/2	P I 11	3 5/6	4 1/2	4 1/6	P II 13	5 1/2	4 1/2	5
Zus.	3,83	3,95	3,89	Q I 11	3 1/2	4 1/2	4	Q II 13	5 1/6	4 5/6	5
				R I 11	4 1/2	3 5/6	4 1/6	R II 13	3 5/6	4 1/2	4 1/6
				S II 11	3 1/6	3 5/6	3 1/2	S I 13	4 1/2	4 1/6	4 1/3
				Zus.	3,65	3,63	3,64	T I 13	3 5/6	3 5/6	3 5/6
								U I 13	4 5/6	4 5/6	4 5/6
								Zus.	4,32	4,38	4,35

b. Vergleich der Durchschnittswerte auf den drei Altersstufen.

Aus Tabelle 2 sind folgende Gesamtdurchschnittswerte ersichtlich:

Stufe u: 3,89, Stufe m: 3,64 und Stufe o: 4,35.

Es sind also nur geringe Unterschiede auf den einzelnen Altersstufen festzustellen. In % ausgedrückt sind die Leistungen der Unterstufe bzw. Mittelstufe gegenüber der Oberstufe durch 89 % bzw. 84 %. gekennzeichnet. Bei

[1]) Vgl. W. Wirth, Psychophysik, S. 186 ff.

den Durchschnittswerten für Zahlzeichen und Lautgebärden zeigen sich etwa die gleichen Verhältnisse (vgl. Tab. 2).

Das Überwiegen der Leistungen der unteren Stufe gegenüber der mittleren rührt wohl von dem besseren Schülermaterial her; außerdem kann der Umstand noch etwas dazu beigetragen haben, daß beim Versuch mit Lautgebärden in der 2. Klasse die Zahlen von dem Klassenlehrer vorgesprochen wurden, während dies in den übrigen Klassen vom Vl. selbst gemacht wurde. Es sollten dadurch die Leistungen der auf das Absehen bei Fremden noch zu wenig eingestellten jüngeren Schüler nicht zu stark beeinträchtigt werden. Die verschiedene Güte der Schüler auf der unteren und mittleren Stufe zeigt folgende Gegenüberstellung, die Tab. 1 entnommen ist:

Altersstufen	Begabungsgrade 4 u. 5		Willensschwache	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Stufe u	2	$13^1/_3$	2	$13^1/_3$
Stufe m	12	$66^2/_3$(!)	6	$33^1/_3$(!)

Daraus ist das Sinken der Durchschnittswerte auf der mittleren Altersstufe leicht verständlich.

c. Vergleich der Durchschnittswerte für Zahlzeichen und für Lautgebärden.

Ein Vergleich der Gesamtdurchschnittswerte ergibt auf allen Altersstufen ziemlich gleichartige Verhältnisse (vgl. Tab. 2). Die Werte zeigen nur ganz geringe Unterschiede, die auch auf den einzelnen Altersstufen ziemlich konstant bleiben. Eine ausgesprochene Tendenz für eine Mehrleistung liegt in den Gesamtdurchschnitten weder für Zahlzeichen noch für Lautgebärden vor.

Woher kommt es nun, daß der Umfang der Auffassung der großen, deutlichen Zahlzeichen und der unbestimmten, nur schwer erkennbaren Lautgebärden im Durchschnitt eine solche Gleichheit zeigt? Verschiedene Faktoren dürften da von Bedeutung sein. Wer eine Taubstummenschule kennt, weiß, daß bei der herrschenden Unterrichtsmethode die Absehübungen schon sehr früh einsetzen, wenn auch nicht immer in systematischer Durchführung. Die Kinder werden im Absehen der Laut- und Wortbilder planmäßig geübt, und was für eine Erklärung der obigen Tatsache von besonderer Wichtigkeit ist: Das Nachsprechen und Nachschreiben erfolgt häufig auf Grund von Abgesehenem. Man könnte dem entgegenhalten, daß doch vielleicht auch ebensoviel oder sogar noch mehr Gedrucktes oder Geschriebenes abgeschrieben werde. Gewiß. jedoch die Tätigkeit des Abschreibens und des Schreibens von Abgesehenem darf man wohl vergleichen, aber nicht gleichstellen in ihrem Wert für die Übung des zusammenhängenden Auffassens. Beim Wiedergeben von Abgesehenem ist das Kind gewissermaßen zur Anspannung seiner Auffassungskraft gezwungen, beim Abschreiben dagegen kann es ja jederzeit wieder eine Lücke in der Auffassung ergänzen durch nochmaliges Nachsehen. Die Auffassung und das unmittelbare Behalten von Lautgebärden sind zweifellos bei unseren Vpn. besser entwickelt als die Auffassung von Zahlzeichen, besonders auf der Unterstufe, auf der die relative Übung für das Absehen größer ist als oben. Andere Verhält-

nisse würden sich zeigen bei einem Unterrichtsverfahren, das sich mehr auf der Grundlage der Schrift aufbaut. Mit der Entwicklung des Kindes zu größerer Selbständigkeit wird auch die Spannkraft der Auffassung von optischen Zeichen wesentlich positiv beeinflußt.

Ein zweiter Grund für die verhältnismäßig große Leistung im unmittelbaren Behalten von Lautgebärden scheint mir im Wesen des Absehens begründet zu sein und zwar in der Willensanregung, die dabei stattfindet. Die Person des Lehrers wird vom Schüler miterlebt und die Quantität der angeregten psychischen Energie dadurch vergrößert. Wenn wir bei einem Unterricht zusehen, so können wir den psychischen Zwang, der durch die Augen, durch die Mimik und die ganze Haltung des Lehrers ausgeübt wird, deutlich erkennen. Bei einzelnen Vpn. zeigt sich dieser Einfluß besonders stark, er wird bei einem Vergleich der nach den Willenseigenschaften gesonderten rechnerischen Ergebnisse noch besprochen werden.

Die Einfachheit und Abgegrenztheit der graphischen Zeichen wäre dagegen als Grund für eine Mehrleistung im Auffassen von Zahlzeichen noch anzuführen. Im Hinblick auf diese Eigenschaften haben die meisten und auch wir vor den Versuchen ein Überwiegen der Leistungen im Auffassen von Zahlzeichen erwartet. Bestätigt hat sich dies nicht, wie Tab. 2 zeigt.

d. Vergleich der Extremwerte.

Beim Eingehen auf die einzelnen Versuchsergebnisse zeigen sich uns in den Extremwerten bemerkenswerte Tatsachen (vgl. Tab. 3 u. 3a).

Tabelle 3.
Vergleich der Extremwerte.

Altersstufen		Anzahl der Vpn. mit unteren Extremwerten bei 1	2	3	4	5	Gesamtzahl
Stufe u	Zahlzeichen	3	3	7	2	—	15
	Lautgebärden	—	4	6	4	1	15
Stufe m	Zahlzeichen	3	8	6	1	—	18
	Lautgebärden	1	7	9	1	—	18
Stufe o	Zahlzeichen	—	2	10	8	—	20
	Lautgebärden	—	6	9	4	1	20

Tabelle 3a.

Altersstufen		Anzahl der Vpn. mit oberen Extremwerten bei 3	4	5	6	7	Gesamtzahl
Stufe u	Zahlzeichen	2	2	5	5	1	15
	Lautgebärden	—	4	8	3	—	15
Stufe m	Zahlzeichen	1	5	5	5	2	18
	Lautgebärden	1	6	8	1	2	18
Stufe o	Zahlzeichen	1	2	6	9	2	20
	Lautgebärden	—	2	7	11	—	20

Bei dem Vergleich der unteren Extremwerte haben wir beim Versuch mit Zahlzeichen auf Stufe u 3 Vpn., die nur den Wert 1 erreichen, ebenso auch auf Stufe m. Beim Versuch mit Lautgebärden sammelt sich die größere Anzahl der Vpn. um den Extremwert 3, und zwar auf sämtlichen Altersstufen; den Wert 1 hat nur eine Vpn. auf Stufe m. Es zeigen sich bei Lautgebärden höhere „untere Extremwerte" mit einer geringeren Verteilung derselben, sowohl auf Stufe u als auf m. Auf der Oberstufe tritt mehr eine Gleichförmigkeit in der Anordnung der Häufungen bei Zahlzeichen und bei Lautgebärden hervor, mit relativ größeren Werten für Zahlzeichen.

Die Zusammenstellung der oberen Extremwerte (vgl. Tab. 3a) zeigt auf allen Altersstufen ein stärkeres Auseinandertreten der Extreme bei Zahlzeichen im Gegensatz zu der Konzentration der Werte für Lautgebärden um den Mittelwert 5, bzw. 6 auf Stufe o.

Als wichtigsten Grund für diese Anordnung der unteren und oberen Extremwerte haben wir die Übung anzusehen. Die geringere Übung mit optischen Zeichen auf den unteren Stufen zeigt sich bei unserem Versuch in dem Zurückbleiben der unteren Extremwerte besonders deutlich; die größere Übung auf Stufe o macht sich durch ein Verschieben der Häufigkeit nach oben geltend. Bei Lautgebärden haben wir die verhältnismäßig große Gleichförmigkeit der Leistungen, die sich bei den unteren und oberen Extremwerten zeigt, als Ergebnis der vermehrten Übung anzusehen.

Bei einer Betrachtung der Tab. 3a zeigte sich eine stärkere Differenzierung der oberen Extremwerte für Zahlzeichen. Sie tritt besonders bei Extremwert 6 und 7 mit größerer Häufigkeit als bei Lautgebärden hervor. Diese Tatsache könnte uns die Frage nahelegen, ob nicht eine Umstellung des jetzigen Unterrichtsverfahrens auf stärkere Betonung der Schrift die allgemeinen Unterrichtsergebnisse erhöhen würde.

e. Das Streuungsbild und die Streuungswerte.

Bisher ließen wir die Streuungsbilder außer acht. Es soll nun versucht werden, die Streuungsverhältnisse an Hand der Streuungsbilder darzulegen, weil sich dabei ein klareres Bild der Schwankungen des Auffassungsumfangs ergibt als bei einer bloßen Betrachtung der rechnerischen Werte. Tabelle 5 gibt eine Übersicht über die verschiedenen Streuungsbilder und die Häufigkeit ihres Vorkommens. Die dort ebenfalls noch angegebenen Streuungswerte, die in Tab. 4 geordnet nach Vpn. zusammengestellt sind, wurden mit Hilfe der Formel für die mittlere quadratische Abweichung von W. Wirth berechnet:

$$\frac{s^2}{i^2} = 2\left(\frac{1h_1 + 2h_2 \ldots + rh_r}{n} + \frac{1}{8}\right) - \left(\frac{h_1 + h_2 + h_r}{n} + \frac{1}{2}\right)^2$$

beim Abszissenintervall $= 1$ und $h_1 + h_2 + \ldots h_r = \Sigma h$ ergibt sich folgende Vereinfachung:

$$s = \sqrt{2\left(\frac{1h_1 + 2h_2 + \ldots rh_r}{n} + \frac{1}{8}\right) - \left(\frac{1}{n}\Sigma h + \frac{1}{2}\right)^2}.$$

Der Vergleich der Gesamtdurchschnittswerte der Streuung zeigt auf Altersstufe u und m ein Vorherrschen der Zahlzeichen, auf o der Lautgebärden. Ein Zunehmen der Werte mit dem Alter tritt nicht klar hervor (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4.

Streuungswerte für Zahlzeichen und Lautgebärden.

Stufe u				Stufe m				Stufe o			
Vpn.	Zahlzeichen	Lautgebärden	Zus.	Vpn.	Zahlzeichen	Lautgebärden	Zus.	Vpn.	Zahlzeichen	Lautgebärden	Zus.
A I 7	1,25	0,47	0,86	A I 10	0	0,47	0.235	A II 12	0.47	1.16	0,815
B II 8	0,82	0,47	0,645	B II 10	0	0	0	B II 12	0	1,25	0,625
C II 8	0	0,47	0. 35	C II 10	0.94	0,47	0.705	B II 12	0	0	0
D II 8	0,47	0,47	0,47	D I 10	0.82	0,47	0,645	D I 12	0.82	0.47	0.645
E II 8	0,94	0	0.47	E II 10	1.25	0,47	0,86	E I 12	0.47	0	0,235
F II 8	1,25	0,47	0,86	F II 10	0,82	0	0.41	F I 12	0.82	0,94	0.88
G I 8	0.82	0,47	0.645	G II 10	0,47	0,47	0.47	G I 12	0.47	0.47	0,47
H II 8	0,47	0	0,235	H II 10	1.25	0	0.625	H I 12	0.82	0.82	0,82
I II 8	0,47	0.47	0.47	I II 11	0.47	0,47	0,47	I I 12	0	1.25	0,625
K II 9	0,7	0.47	0.47	K II 11	0. 7	0,47	0,47	K II 13	0.94	0.94	0.94
L I 9	0,47	0.47	0,47	L II 11	1,70	0	0,85	L II 13	1,25	0,47	0.86
M II 9	0.47	0, 7	0, 7	M I 11	0,47	0,82	0.645	M II 3	0.47	0	0.235
N I 9	0,82	0,47	0.645	N II 11	0,47	0,47	0,47	N II 13	0	0.47	0.235
O II 9	0.94	0	0. 7	O I 1	1,42	0 82	1.12	O II 13	0	0.47	0.235
P II 9	0.47	0.94	0.705	P I 11	1.49	0,82	1,155	P II 13	0.82	1,42	1,12
Zus.	0,68	0,41	0,54	Q I 11	0,82	1,16	0.99	Q II 13	0,47	0.94	0.705
				R I 11	1,16	1,49	1,325	R II 13	0.47	0	0,235
				S II 11	0.9	0.47	0.70	S I 13	0.82	0,47	0.6
				Zus.	0,83	0,52	0,68	T I 13	0,47	0,47	0.47
								U I 13	0,47	1,49	0,975
								Zus.	0,50	0,68	0,59

Tabelle 5.

Verteilung der Streuungsbilder auf die Vpn.

Streuungsbilder	Streuungswerte	Stufe u		Stufe m		Stufe o	
		bei Zahlzeichen	bei Lautgebärden	bei Zahlzeichen	bei Lautgebärden	bei Zahlzeichen	bei Lautgebärden
3, 0	0	1	3	2	4	5	4
3, 2, 0	0,47	4	5	1	7	2	5
3, 1, 0	0,47	3	6	4	2	6	2
3, 2, 1, 0	0.82	3	—	3	3	5	1
3, 2, 2, 0	0,94	2	—	—	—	—	1
3, 1, 1, 0	0,94	—	—	1	—	—	1
3, 2, 3, 0	0,94	—	—	—	—	—	1
3, 0, 1, 0	0,94	—	1	1	—	1	—
3, 1, 2, 0	1,16	—	—	—	—	—	1
3, 2, 0, 1, 0	1.16	—	—	1	1	—	—
3, 2, 3, 2, 0	1,25	—	—	2	—	—	1
3, 2, 1, 1, 0	1,25	2	—	—	—	—	1
3, 2, 2, 1, 0	1,25	—	—	—	—	1	—
3, 2, 2, 2, 0	1,42	—	—	—	—	—	1
3, 1, 1, 1, 0	1,42	—	—	1	—	—	—
3. 2, 2, 3, 0	1,49	—	—	—	—	—	1
3, 1, 2, 1, 0	1,49	—	—	1	—	—	—
3, 2, 1, 0. 1, 0	1,49	—	—	—	1	—	—
3, 2, 1, 1, 1, 0	1,70	—	—	1	—	—	—
	Zus.	15	15	18	18	20	20

Aus Tabelle 5 S. 25 läßt sich schon bei einem flüchtigen Überblick feststellen, daß auf der mittleren und oberen Stufe im allgemeinen ausgedehntere Streuungsbilder vorkommen. Dies zeigt sich besonders deutlich beim Versuch mit Zahlzeichen auf der Stufe m und mit Lautgebärden auf Stufe o. Gleichzeitig nehmen aber auch die streuungslosen Wiedergaben auf den Stufen m und o zu, auch hier wieder besonders bei den Zahlzeichen. Um bei der ungleichen Anzahl von Vpn. auf den 3 Stufen eine größere Übersicht für Vergleiche zu haben, ist in Tabelle 6 die prozentuelle Verteilung der einzelnen Vpn. auf die verschiedene Ausdehnung der Streuungsbilder — die Ausdehnungsgröße durch die Zahl der Intervalle gemessen — dargestellt.

Tabelle 6.

Prozentuelle Verteilung der Vpn. auf die Ausdehnungsgröße der Streuungsbilder.

Altersstufe		Größe der Streuungszone, gemessen durch die Zahl der Intervalle			
		0	1	2	3 u. 4
Stufe u	Zahlzeichen	$6^2/_3$ %	$46^2/_3$ %	$33^1/_3$ %	$13^1/_3$ %
	Lautgebärden	20 %	$73^1/_3$ %	$6^2/_3$ %	—
	Zus.	$13^1/_3$ %	60 %	20 %	$6^2/_3$ %
Stufe m	Zahlzeichen	$11^1/_9$ %	$27^7/_9$ %	$27^7/_9$ %	$33^1/_3$ %
	Lautgebärden	$22^2/_9$ %	50 %	$16^2/_3$ %	$11^1/_9$ %
	Zus.	$16^2/_3$ %	$38^8/_9$ %	$22^2/_9$ %	$22^2/_9$ %
Stufe o	Zahlzeichen	25 %	40 %	30 %	5 %
	Lautgebärden	20 %	35 %	25 %	20 %
	Zus.	$22^1/_2$ %	$37^1/_2$ %	$27^1/_2$ %	$12^1/_2$ %

Aus der Zusammenstellung in Tabelle 6 ergibt sich folgendes: 1) Keine Streuung zeigen auf Stufe u $13^1/_3$ %, auf m $16^2/_3$ % und auf o $22^1/_2$ %. Es tritt demnach mit Zunahme des Alters eine stärkere Tendenz zu streuungsloser Wiedergabe hervor. Diese herrscht auf Stufe u und m bei Lautgebärden vor, auf Stufe o dagegen bei Zahlzeichen. 2) Bei Ausdehnung der Streuung über Intervall 1 haben wir auf Stufe u 60 %, auf m $38^8/_9$ % und auf o $37^1/_2$ %. Es zeigt sich also hier auch eine Abnahme mit zunehmendem Alter, sonst sind gleiche Verhältnisse in bezug auf das Vorherrschen wie bei den streuungslosen Wiedergaben. 3) Dagegen tritt bei der Verteilung der Streuung über Intervalle 2 bis 4 eine deutlich erkennbare Zunahme mit dem Alter hervor, mit fast durchgängigem Vorherrschen der Zahlzeichen. Wir haben bei Intervall 2 auf Stufe u 20 %, auf m $22^2/_9$ % und auf o $27^1/_2$ %, bei Intervall 3 und 4 auf u $6^2/_3$ %, auf m $22^2/_9$ % und auf o $12^1/_2$ %. Bei der zuletzt angeführten Stufe besteht also eine Ausnahme.

Zusammenfassung.

1. Es lassen sich vom 8.—13. Lebensjahre nur geringe Mehrleistungen im unmittelbaren Behalten von Zahlen feststellen: 3,89; 3,64; 4,35 (vgl. Tab. 2).

2. Die Durchschnittswerte für den Umfang der Auffassung von graphischen Zeichen und von Lautgebärden sind nahezu gleich auf sämtlichen Alters-

stufen. Dies hat wohl seinen Grund in der größeren Übung im Absehen, besonders auf der Unterstufe, und in der Willensbeeinflussung, die beim Absehen stattfindet.

3. Ein Vergleich der Extremwerte von Vp. zu Vp. zeigt im allgemeinen eine größere Gleichförmigkeit derselben bei Lautgebärden und ein stärkeres Auseinandertreten der Extreme bei Zahlzeichen.

4. Auf der Oberstufe nimmt die Gleichförmigkeit auch bei Zahlzeichen zu; das prägt sich besonders bei den unteren Extremwerten aus.

5. Die streuungslosen Wiedergaben zeigen eine relative Zunahme mit dem Alter.

6. Gleichzeitig zeigen sich mit zunehmendem Alter ausgedehntere Streuungsbilder.

4. Abhängigkeit der Durchschnittswerte von der Willensbeschaffenheit.

Von den einzelnen Klassenlehrern wurden Angaben über die Willenseigenschaften und die allgemeine Begabung der Schüler gemacht (vgl. Tab. 1). Bevor auf den Vergleich der nach den Willenstypen gesonderten Durchschnittswerte eingegangen wird, muß noch kurz der Zusammenhang der Begabung mit der Willensbeschaffenheit besprochen werden. Tabelle 7 zeigt diese gegenseitige Abhängigkeit. Im Überblick ergibt sich schon, daß die Typen f (flatterhaft) und v (nervös) etwas aus der allgemeinen Regel herausfallen. Bei der Korrelationsbestimmung blieben sie außer Betracht. Sie können auch nicht als eigentliche Willenstypen, wie etwa Typus s oder e aufgefaßt werden. Berechnet man unter Absonderung der Typen f und v die Korrelation zwischen den Willenseigenschaften und der Begabung nach dem Schema für Rangkorrelationen von G. Deuchler[1]), so ist $\Re = 0{,}421$ mit einem hypothetischen Streuungswert von $\pm 0{,}090$.

Tabelle 7.

Zusammenhang von Willenseigenschaften und allgemeiner Begabung.

	4	15	11	12	4	46
e	2	2	2	1		7
i	2	13	7	4		26
s			2	7	4	13
f		2	1	1		
v	1	1	1			
	1	2	3	4	5	

$\Re = 0{,}421 \pm 0.090$

[1]) Vgl. Zeitschr. f. ang. Ps., Bd. XII, S. 400 ff.

Es ist also ein beachtenswerter gegenseitiger Zusammenhang von Willensenergie und Begabungshöhe vorhanden. Das müssen wir im folgenden beachten.[1])

a. Die nach Willenstypen gesonderten Durchschnittswerte in Beziehung zu den Altersstufen.

Bei dem energischen Typus zeigt sich auf den einzelnen Stufen eine ziemlich gleichmäßige Zunahme der Durchschnittswerte (vgl. Tab. 8). Sie steigen von 3,416 auf Stufe u über 4,083 auf m bis 4,444 auf o. Wesentlich veränderte Verhältnisse bestehen beim indifferenten Typus. Auf Altersstufe m zeigt sich ein Fallen der Durchschnittswerte von 4,541 auf 3,770, Stufe 0 hat wieder den Wert 4,766. Die Typen der Willensschwachen und der Nervösen haben mit Zunahme des Alters auch größere Durchschnittswerte aufzuweisen. Dies tritt besonders scharf bei den Willensschwachen zutage. Bei den als „flatterhaft" bezeichneten Vpn. fallen die Durchschnittswerte auf den Altersstufen unwesentlich. Der Willenstypus „Indifferent" hat einen etwas größeren Durchschnittswert als der Typus „Energisch", bedeutend größer aber ist sein Durchschnitt als beim willensschwachen Typ.

Tabelle 8.

Durchschnittswerte für die einzelnen Willenstypen.

Willens-Typus	Altersstufe u			Altersstufe m			Altersstufe o			Gesamt-Durchschnitt		
	Zahlzeichen	Lautgebärden	Zus.	Zahlzeichen	Lautgebärden	Zus.	Zahlzeichen	Lautgebärden	Zus.	Zahlzeichen	Lautgebärden	Zus.
Energisch	3,500	3 333	3,416	4.333	3,833	4.083	4,388	4.500	4,444	4,073	3,888	3,981
n	2	2	2	2	2	2	3	3	3	7	7	7
Indifferent	4,541	4,541	4,541	3,707	3.833	3,770	4.866	4.666	4,766	4,371	4.346	4,359
n	8	8	8	8	8	8	10	10	10	26	26	26
Willensschwach	2,166	2,833	2,500	3.222	3,444	3,333	3,433	4,033	3,733	2.940	3.436	3,188
n	2	2	2	6	6	6	5	5	5	13	13	13
Flatterhaft	4,166	3,166	3,666	4,0	3,166	3.583	3,833	3,166	3.500	3.999	3,166	3,583
n	1	1	1	2	2	2	1	1	1	4	4	4
Nervös	2,833	3,666	3,25	—	—	—	3,500	4,166	3,833	3,166	3,916	3,541
n	2	2	2	—	—	—	1	1	1	3	3	3

n = Anzahl der Fälle.

Das Sinken des Durchschnittswertes auf Stufe m des indifferenten Typus dürfte wohl auf zwei Ursachen zurückzuführen sein. Einmal ist auf die geistig nicht besonders regen Schüler der mittleren Stufe aufmerksam zu machen, und sodann ist für den relativ hohen Durchschnittswert der Altersstufe u zum Teil auch das Vorsprechen der Zahlen durch den Klassenlehrer anzusehen. Von größerer Bedeutung scheint mir zwar die letztere Tatsache nicht gewesen zu sein; denn der Durchschnitt für Zahlzeichen ist auf Stufe u ebenso groß wie für Lautgebärden. Die großen Verschiedenheiten der Schüler,

[1]) Betrachtet man die Tafel nach dem Schema der Maßkorrelation und berechnet dann den Bravais-Pearsonschen Koeffizienten, so erhält man r = 0,64. Allerdings sind die sachlichen Voraussetzungen für die Auffassung als Maßkorrelation nicht vorhanden.

die zum indifferenten Typus gehören, ergeben sich bei einer Betrachtung ihrer Verteilung auf die einzelnen Durchschnittswerte für Zahlzeichen auf den Altersstufen besonders deutlich.

Willenstypus „Indifferent" auf den drei Altersstufen.

Durchschnittswerte.

Altersstufen	$^{17}/_{6}$	$^{19}/_{6}$	$^{21}/_{6}$	$^{23}/_{6}$	$^{27}/_{6}$	$^{29}/_{6}$	$^{31}/_{6}$	$^{33}/_{6}$
u			1		3	4		
m	1	1	2	2	2			
o					4	2	3	1

Charakteristisch ist dann noch das starke Zurückgehen der Werte bei den Willensschwachen. Darauf werden wir später noch zu sprechen kommen.

b. Vergleich der Durchschnittswerte für Zahlzeichen und Lautgebärden im Hinblick auf die einzelnen Willenstypen (n. Tab. 8).

α. Typus „Energisch": Schon die rein rechnerischen Ergebnisse, die sich in den Durchschnittswerten darstellen, geben hier ein einigermaßen klares Bild über das Verhältnis des Auffassungsumfanges für Zahlzeichen zu dem für Lautgebärden. Wir sehen auf Stufe m ein stärkeres Überwiegen der Durchschnittswerte für Zahlzeichen, auf Altersstufe u und o zeigt sich ein ziemlich gleicher Durchschnitt. Bei Betrachtung der Durchschnittswerte bei den einzelnen Vpn. treten die Verhältnisse noch schärfer hervor: Von den 7 als energisch bezeichneten Vpn. zeigen 3 größere Durchschnittswerte für Zahlzeichen als für Lautgebärden, 2 Vpn. haben einen gleichen Durchschnitt in beiden Kategorien, und 2 zeigen ein geringes Plus bei Lautgebärden. Bei einzelnen Vpn. sind diese Mehrleistungen für Zahlzeichen besonders deutlich. So z. B. bei einem Mädchen D II 8: Durchschnittswert für Zahlzeichen $3^{5}/_{6}$, für Lautgebärden $2^{5}/_{6}$. Die Vpn. wird als sehr energisch geschildert. Die Werte sind für das Alter verhältnismäßig niedrig.

β. Typus „Indifferent": Auf Altersstufe u haben wir gleiche Durchschnittswerte für Zahlzeichen und Lautgebärden, auf Stufe m ist der Durchschnitt für Lautgebärden, auf o der für Zahlzeichen größer. Die Unterschiede sind jedoch ziemlich gering (vgl. Tab. 8). Wenn wir auch hier die Durchschnittswerte der einzelnen Vpn. vergleichen, so ergibt sich folgendes Bild: Von 26 Vpn. haben 12 höhere Durchschnittswerte für Zahlzeichen, 9 höhere für Lautgebärden und bei 5 sind die Wertverhältnisse gleich.

γ. Typus „Willensschwach": Auf sämtlichen Altersstufen überwiegen hier die Durchschnittswerte für Lautgebärden, teilweise sogar ziemlich bedeutend, so auf Stufe u um 0,666, auf m um 0,222, auf o um 0,600 und beim Gesamtdurchschnitt um 0,496. Die einzelnen Werte zeigen folgendes: 10 Vpn. haben höhere Werte im Auffassen von Lautgebärden, 1 Vpn. im Auffassen von Zahlzeichen, und bei 2 zeigen sich gleiche Werte. Beim Vergleich mit den indifferenten Typen ist ein Zurückgehen sämtlicher Durchschnittswerte, d. h. des Gesamtdurchschnitts, um 1,171 festzustellen; dabei sinken die Werte für Zahlzeichen stärker als die für Lautgebärden. Nachfolgende Gegenüber-

stellung gibt die Durchschnittswerte für Willensschwache im Verhältnis zum allgemeinen Durchschnitt auf den Altersstufen.

	Stufe u		Stufe m		Stufe o	
	Zahlz.	Lautgeb.	Zahlz.	Lautgeb.	Zahlz.	Lautgeb.
Allgemeiner Durchschnitt	3,83	3,95	3,65	3,63	4,32	4,38
Durchschnittswerte der Willensschwachen	2,17	2,83	3,22	3,44	3,43	4,03

Hier zeigt sich, daß die Durchschnittswerte des willensschwachen Typus auch stark unter dem allgemeinen Durchschnitt stehen, besonders ist dies auf Stufe u der Fall, wo Unterschiede von 1,66 bzw. 1,12 auftreten, dabei macht sich auch hier wieder das Zurückgehen bei Zahlzeichen stärker bemerkbar als bei Lautgebärden.

δ. Typus „Flatterhaft“: Auf sämtlichen drei Altersstufen zeigt sich eine größere Leistung im Auffassen von Zahlzeichen als von Lautgebärden, und zwar durchschnittlich um 0,833, dabei haben alle Vpn. größere Durchschnittswerte für Zahlzeichen.

ε. Typus „Nervös“: Bei den hier untersuchten Kindern ergaben sich wesentlich höhere Durchschnittswerte für Lautgebärden als für Zahlzeichen, sowohl auf Altersstufe u als auf o.

c. Vergleichende Betrachtung dieser Ergebnisse.

Bei den als energisch bezeichneten Vpn. fanden wir im allgemeinen höhere Durchschnittswerte für Zahlzeichen. Der Grund hierfür liegt wohl in der größeren Selbständigkeit der Aktivität dieser Vpn. im Auffassen und Behalten optischer Zeichen, vielleicht mit Hilfe einer lebendigeren visuellen Vorstellung. Eine größere Übung im unmittelbaren Behalten optischer Zeichen ist bei der gegenwärtigen Art des Unterrichts ziemlich ausgeschlossen. Sie findet im Gegenteil eher bei Lautgebärden statt.

Bei dem indifferenten Typus zeigten sich relativ gleiche Durchschnittswerte für Zahlzeichen und Lautgebärden. Zwei Faktoren machen sich hier mehr geltend: Das Zurücktreten der Selbständigkeit, die wir bei den energischen Typen fanden, und dafür das Hervortreten der Übung im Auffassen von Lautgebärden, verbunden mit dem größeren Reizwert der Person des Lehrers bzw. Vls. beim Absehen.

Das Sinken sämtlicher Durchschnittswerte auf allen Altersstufen stellten wir bei dem willensschwachen Typus fest. Der Grund wird wohl in der geringeren Willensfähigkeit zu suchen sein, die sich im Versuch nach zweierlei Richtungen hin äußern kann, einmal positiv in der Herabsetzung der Auffassungskraft selbst, daß also statt 3 etwa nur 2 Zahlenelemente aufgefaßt werden können, dann aber auch noch negativ durch Schwächung derjenigen Kräfte, die äußere Einflüsse, Störungen der Aufmerksamkeit usw. verhindern. Es sind nun Möglichkeiten da, die dieses geschwächte Willensleben stärken und so die Durchschnittswerte heben können, einmal grob gesprochen, das Übertragen eines fremden Willens, sodann aber auch die

Hebung der Auffassungsleistung durch Übung. Der erste Faktor, die suggestive Beeinflussung der Vpn. durch die Person des Vl., zeigt sich beim Auffassen der Lautgebärden, also beim Absehen. Die Vpn. sind gezwungen, sich auf das Absehbild am Mund des Sprechenden zu konzentrieren; jedes Abschweifen wird sofort bemerkt. Die äußeren ablenkenden Einflüsse werden dadurch zweifellos in viel stärkerem Maße abgehalten als beim Auffassen von optischen Zeichen. Deshalb zeigt sich auch bei den willensschwachen Vpn. ein niederer Durchschnittswert für Zahlzeichen, bzw. ein höherer für Lautgebärden.

Der zweite Grund für die größeren Durchschnittswerte im Auffassen von Lautgebärden liegt, besonders auf der unteren Stufe, in der Steigerung der Auffassungsleistung durch Übung.

Die Vergleichung des Gesamtdurchschnitts der Willenstypen „Energisch", „Indifferent" und „Willensschwach" (vgl. Tab. 8) ergibt, daß die Werte des indifferenten Typus beinahe durchweg höher sind als die der energischen, nur die Altersstufe m macht eine Ausnahme. Es ist also bei größerer Willensenergie nicht ohne weiteres eine höhere Leistung im unmittelbaren Behalten zu erwarten, die allgemeine Begabung tritt als wesentlicher Faktor noch hinzu (vgl. den Korrelationswert oben Seite 27). Deutlich sehen wir diese Tatsache auch bei einzelnen Vpn., z. B. bei T I 13: Ein energischer Knabe, allgemeine Begabung $2^1/_2$, Durchschnittsleistung $3^5/_6$, also ziemlich unter dem Gesamtdurchschnitt der Altersstufe. Dasselbe Verhältnis haben wir bei der vergleichenden Betrachtung der Indifferenten und der Willensschwachen. Die weitaus geringeren Durchschnittswerte des willensschwachen Typus haben als Grund eine schwächere Willensfähigkeit; die geringe Begabungshöhe ist aber dabei auch von größter Bedeutung.

Daß bei den Lautgebärden die Bewegung eine Rolle als Aufmerksamkeitsanreiz spielt, mag bei Kindern auch mit ein Grund für eine Mehrleistung im unmittelbaren Behalten von Lautgebärden sein. Ich möchte aber diese Sprechbewegung zusammen mit dem Blick und der ganzen Mimik des Sprechenden als untergeordnete Faktoren des Einflusses der Persönlichkeit beim Absehen ansehen.

Für den flatterhaften Typus ist es charakteristisch, daß er durch irgend etwas Neues, Andersartiges angezogen wird. Dies trifft auch bei unseren Versuchen zu: Die großen, klaren optischen Zeichen fesseln die Aufmerksamkeit dieser als flatterhaft bezeichneten Kinder mehr als die so häufig vorgenommenen Absehübungen. Daß in einer besonders starken visuellen Vorstellungskraft noch mit ein Grund für die hohen Durchschnittswerte bei Zahlzeichen liegen kann, wäre durch besondere Versuche festzustellen.

Eine Begründung für die beim nervösen Typ relativ höheren Werte bei Lautgebärden könnte Bezug nehmen auf dieselben rechnerischen Ergebnisse bei den Willensschwachen und den dortigen Versuch zu deren Erklärung, und in der Tat scheinen mir die Versuchsergebnisse bei den als nervös bezeichneten Vpn. eine Lücke in der Beweisführung, daß der Einfluß der Person des Lehrers bzw. Vls. für den größeren Auffassungsumfang, also die höheren Durchschnittswerte bei Lautgebärden von größter Bedeutung ist, zu schließen. Wegen der geringen Anzahl von Vpn. bei den Willenstypen „Flatterhaft" und „Nervös" können jedoch diese Ergebnisse nicht als feststehend angesehen werden.

Tabelle 9.

Streuungswerte und Willenstypen.

Willens-Typus	Altersstufe u			Altersstufe m			Altersstufe o			Gesamt-Durchschnitt		
	Zahlzeichen	Lautgebärden	Zus.	Zahlzeichen	Lautgebärden	Zus.	Zahlzeichen	Lautgebärden	Zus.	Zahlzeichen	Lautgebärden	Zus.
Energisch	0,47	0,47	0,47	0,86	0,24	0,55	0,31	1,07	0,69	0,55	0,59	0,57
Indifferent	0,76	0,35	0,56	0,68	0,67	0,68	0,64	0,62	0,63	0,69	0,55	0,62
Willensschwach	0,47	0,70	0,59	0,85	0,51	0,68	0,28	0,53	0,41	0,53	0,58	0,56
Flatterhaft	0,47	0,47	0,47	1,32	0,24	0 78	0,47	0,47	0,47	0,75	0,39	0,57
Nervös	0,86	0,24	0,55	—	—	—	0,82	0,94	0,88	0,84	0,59	0,72

Bei der Vergleichung der Streuungswerte für Zahlzeichen und für Lautgebärden bei den einzelnen Willenstypen zeigen sich keinerlei Gesetzmäßigkeiten. Es liegt dies meiner Meinung nach nicht daran, daß solche für Streuungswerte überhaupt nicht bestehen, sondern lediglich an der nicht genügenden Anzahl von Vpn., die bei einer Feststellung von durchschnittlichen Streuungswerten möglichst zahlreich sein sollten.

Zusammenfassung.

1. Zwischen Willensenergie und Begabung zeigt sich ein beachtenswerter Zusammenhang $\Re = 0{,}421$.

2. Auf den drei Altersstufen sahen wir bei den eigentlichen Willenstypen ein Steigen der Durchschnittswerte, das besonders stark bei dem willensschwachen Typus zum Ausdruck kommt.

3. Die geistig nicht besonders regen Schüler der Stufe m, Typus „Indifferent", sind gekennzeichnet durch das Fallen der Durchschnittswerte mit dem Alter.

4. Der energische Typus hat bei Zahlzeichen einen höheren Durchschnitt als bei Lautgebärden. Dies dürfte wohl seinen Grund in der größeren Unabhängigkeit von äußeren Anregungen, d. h. Selbständigkeit der als energisch bezeichneten Vpn. haben.

5. Relativ gleiche Durchschnittswerte für Zahlzeichen und Lautgebärden zeigten sich beim indifferenten Typus. Es deutet dies auf die sich mehr geltendmachende Übung und auf das Zurücktreten der Selbständigkeit der Vpn. hin.

6. Bei den Willensschwachen ist ein Sinken sämtlicher Durchschnittswerte zu verzeichnen, das besonders stark bei Zahlzeichen sich bemerkbar macht und als Ursache das Zurückgehen der Willensenergie überhaupt, häufig in Verbindung mit schwächerer Begabung haben dürfte.

7. Die Durchschnittswerte für Lautgebärden sind bei Typus „Willensschwach" wesentlich größer als die für Zahlzeichen. Als Grund hierfür erkannten wir die stärkere Willensanregung, die die Person des Lehrers bzw. Vls. beim Absehen ausstrahlt, und die vermehrte Übung, besonders auf der Unterstufe. Ähnliche Verhältnisse haben wir auch beim nervösen Typus.

8. Auf Grund der entgegengesetzten Abhängigkeit der Auffassungsleistung von der Willensenergie bei Zahlzeichen und Lautgebärden dürfen wir als allgemeinpsychologisch wichtiges Ergebnis ansehen, daß die Person des Vls., wenn sie Träger der dargebotenen Reize ist, als beachtlicher Faktor mit in die Auffassungsleistung eingeht und zwar bekundet sich ihre steigernde Wirkung um so mehr, je geringer die Willensenergie der Vp. ist.

9. Aus dem größeren Anreiz, den das Neue, Fremdartige auf den flatterhaften Typus ausübt, erklärt sich wohl der hohe Durchschnitt im Auffassen von Zahlzeichen.

10. Beim Vergleich der Streuung mit den Willenseigenschaften zeigten sich keine Gesetzmäßigkeiten.

Untersuchungen über das anschaulich-geometrische Denken der Zehn- bis Zwanzigjährigen.

Von Woldemar Voigt.

Als sinngemäße Ergänzung zu den Untersuchungen „Über die Anlage zum Rechnen“ [1–5]) und „Über das logisch-rechnerische Denken der Zehn- bis Zwanzigjährigen“ [6]) habe ich im Februar 1920 in der einfachen Volksschule zu Störmthal, der einfachen Volksschule zu Dewitz-Döbitz, der 2. höheren Mädchenschule nebst Lehrerinnenseminar zu Leipzig, dem Lehrerseminare zu Frankenberg i. Sa., dem Lehrerseminare zu Leipzig und mit einem Kurse des Vereins für „Volkswohl“ zu Leipzig Experimente zur Erforschung des anschaulich-geometrischen Denkens angestellt. Eine Übersicht über die Zahl der Versuchspersonen gibt Tafel I S. 34, die zugleich die für die betr. Jahrgänge vorgesehenen wöchentlichen Unterrichtsstunden in Mathematik enthält. Unter der Rubrik „Volkswohl“ handelt es sich um junge Männer, die nur die Volksschule besucht haben und aus eigenem Antrieb an den Kursen für Elementarmathematik teilnahmen. Sie waren zur Zeit des Versuchs nur mit den ersten Anfangsgründen der Algebra und Geometrie vertraut.

Das anschaulich-geometrische Denken setzt sich, wie auch die Geschichte der Mathematik [7]) erweist, aus drei Komponenten zusammen, die ich ganz kurz als 1. die abstrahierende, 2. die determinierende und 3. die kombinierende bezeichnen möchte [8], womit natürlich nicht gesagt sein soll, daß das anschaulich-geometrische Denken nur Phantasietätigkeit sei. Wenn es sich aber z. B. in einem Beweise darum handelt, bei einer Fülle von Hilfslinien nur einzelne davon oder nur einzelne Teilfiguren in Beziehung zu setzen, so ist es eben im wesentlichen die Tätigkeit der abstrahierenden Phantasie, die die einzelnen Schritte der logischen Beweisführung begleitet, indem

[1]) Archiv für Pädagogik II, Leipzig 1913, S. 129—197.
[2]) Meumann, Vorlesungen, Leipzig 1914, III, S. 819.
[3]) Bühler, Die geistige Entw. des Kindes, Jena 1918, S. 101.
[4]) Katz, Psychologie u. math. Unt., Imuk III, 8, Leipzig 1913, S. 26.
[5]) Brahn, Päd.-psychol. Arb. des L.L.V., Leipzig 1919, IX, S. 41. 2. Aufl. 1920.
[6]) Siehe Jahrgang 1919, Heft 12, S. 386—409.
[7]) Cantor, Geschichte der Math., Band I.
[8]) Rein, Handbuch der Päd., Langensalza 1907, Band 6, S. 790.

sie die in Frage kommenden Teilstücke aus der Gesamtfigur „heraussieht". Bei anderen geometrischen Problemen kann es notwendig werden, scheinbar unzusammenhängende Teile der ganzen Figur durch Hilfslinien zunächst anschaulich in Beziehung zu bringen, um mit ihrer Hilfe zu geometrischen Ergebnissen zu gelangen. Hier leistet die determinierende Phantasie wesentliche Dienste, indem sie die erforderlichen Beziehungslinien in die Vollfigur „hineinsieht". Wenn schließlich aus dem phantasiemäßig vorweggenommenen anschaulichen Ergebnisse der Gang der konstruktiven Lösung gewonnen wird, so ist die kombinierende Phantasie ausschlaggebend beteiligt. Selbstverständlich sind mit der Phantasie die in Frage kommenden seelischen Vorgänge nicht erschöpft; welcher Art die Nebenvorgänge sind, sollen ja eben gerade die vorliegende Arbeit und spätere weitere Einzeluntersuchungen zu erweisen versuchen.

Tafel I.

Geboren in der Zeit	Bezeichnung	Volksschule (v) männl.	Volksschule (v) weibl.	Übungsschule (ü)	Höhere Mädchenschule (h)	Lehrerinnenseminar	Lehrerseminar	Volkswohl	Zusammen
1. 7. 08 — 30. 6. 09	XI	17	18	—	28 4^2	—	—	—	63
1. 7. 07 — 30. 6. 08	XII	14	17	—	12 4^2	—	—	—	43
1. 7. 06 — 30. 6. 07	XIII	15	21	—	—	—	—	—	36
1. 7. 05 — 30. 6. 06	XIV	12	17	26 3^2	24 3^2	—	10	—	89
1. 7. 04 — 30. 6. 05	XV	—	—	—	35 3^2	—	14	—	49
1. 7. 03 — 30. 6. 04	XVI	—	—	—	25 3^2	—	29	—	54
1. 7. 02 — 30. 6. 03	XVII	—	—	—	—	21 3^2	31	—	52
1. 7. 01 — 30. 6. 02	XVIII	—	—	—	—	23 3^2	24	—	47
1. 7. 00 — 30. 6. 01	XIX	—	—	—	—	23 2^2	20	—	43
1. 7. 99 — 30. 6. 00	XX	—	—	—	—	24 3^2	11 [1]	—	35
1. 7. 97 — 30. 6. 99	XXI	—	—	—	—	9 3^3	—	—	9
16 — 28 jährig	V	—	—	—	—	—	—	10 2^2	10
		58	73	26	124	100	139	10	530
Vergleichsgruppen (XV—XIX):					(127)		(118)		

[1] Kriegsteilnehmer. [2] Wochenstunden Unterricht in der Mathematik.

Vorstehenden Erwägungen entsprechend sind den Vp. die im folgenden abgedruckten drei Aufgaben vorgelegt worden.[1]) In zahlreichen Vorversuchen habe ich mich bemüht, Stoffe zu finden, die weit seitwärts der ausgefahrenen Gleise geometrischer Lehrbuchaufgaben liegen (bis auf Aufgabe K2, mit der eine besondere Absicht verknüpft wurde[2]). Gelegentliche spontane Äußerungen der Versuchspersonen ließen erkennen, daß die Bemühungen erfolgreich gewesen waren. Es wird auch für Nachprüfungen der Ergebnisse verhältnismäßig leicht sein, Variationen zu finden, die das Übungsmoment möglichst restlos ausschalten[3]).

[1]) Die Drucklegung der nötigen ungefähr 2000 Aufgabenzettel hat das Institut für experimentelle Pädagogik an der Universität Leipzig bereitwilligst veranlaßt.

[2]) Siehe S. 44/46.

[3]) Zu Aufgabenzettel S: Zur Lösung der ersten Aufgabe sind erforderlich 4 Ecklinien erster Ordnung. Zweite Aufgabe: 5 Ecklinien erster Ordnung, eine zweiter. Dritte Figur: 3 Ecklinien erster Ordnung, 2 zweiter, 2 indirekte. Vierte Figur: 3 Ecklinien erster Ordnung, 4 indirekte. Im ganzen: 15 Ecklinien erster Ordnung, 3 zweiter Ordnung, 6 indirekte.

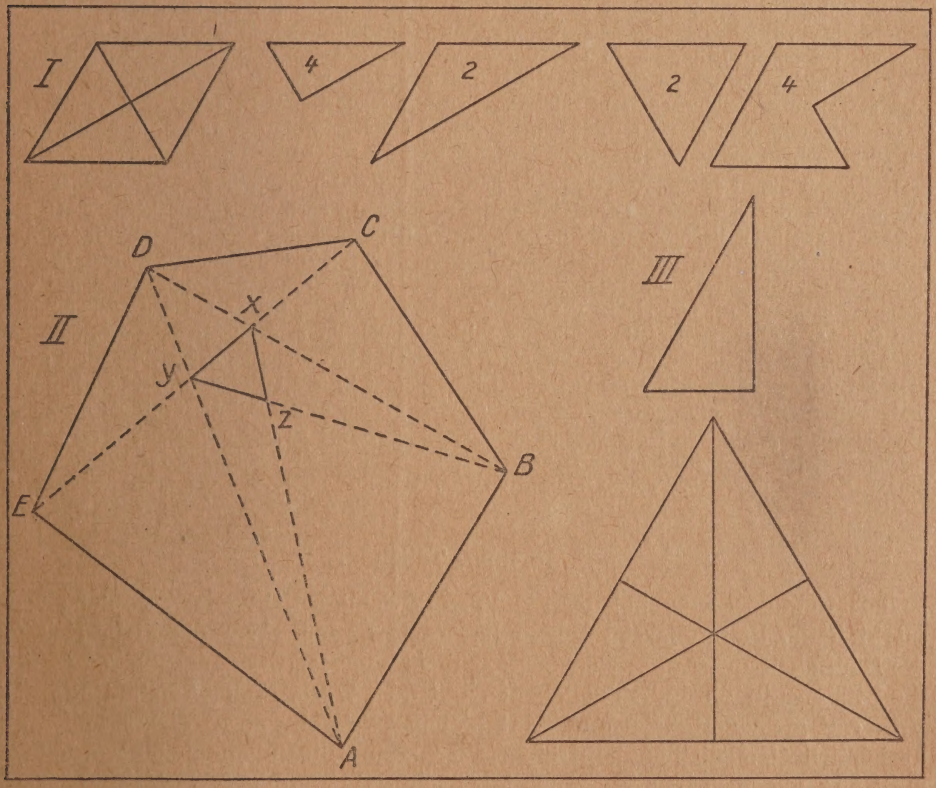
Den Versuchen ging eine Lektion voraus, die ich möglichst elementar gestaltet, auswendig gelernt und im ganzen 27mal gehalten habe. Sie dauerte je 10—12 Minuten; für die Lösungen der Aufgaben wurden je 8 Minuten Zeit gelassen, so daß der ganze Versuch 34—36 Minuten erforderte.

Die Lektion.

An der Wandtafel stehen die Figuren I, II, III ohne Eckbuchstaben.

„Wir wollen nachher einige Figurenrätsel lösen. Damit ihr es aber recht fein bringt, will ich euch erst zeigen, wie man das am besten macht.

1. Rätsel: (Text des Aufgabenzettels 1 angeben; S. 37.) Da ist doch zunächst diese Teilfigur zu erkennen. (Mit Kreide dick auszeichnen, dann daneben zeichnen. Alle Figuren bleiben während des ganzen Versuchs an der Tafel stehen.) Wenn ich genau hinsehe, merke ich, daß auch diese Teilfigur ebenso aussieht und genau so groß ist. Sie liegt nur anders. Und die hier hat ebenfalls dieselbe Gestalt und Größe; sie ist nur nach unten umgekippt. Ebenso diese Also gibt es 4 solche gleiche und gleich große Dreiecke. Da schreibe ich die Zahl 4 gleich in die Teilfigur hinein. So ist's am kürzesten.



Nun sehe ich mir die Vollfigur wieder an, und da entdecke ich noch folgende Teilfigur. (Mit Kreide dick auszeichnen, daneben zeichnen.) Die Mittellinie zeichnen wir nicht mit, wir zeichnen nur die Begrenzungslinien, damit wir die Teilfigur recht deutlich erkennen. Von der Sorte gibt es aber nur 2, die und die. Also schreibe ich eine 2.

Jetzt entdecke ich noch dieses Dreieck. (Dickzeichnen, anzeichnen.) Solche gibt es auch 2. Ich muß natürlich wieder die störende Mittellinie weglassen.

Schließlich finde ich noch eine solche komische Figur. (Mit bunter Kreide herausheben, dann anzeichnen.) Hier lasse ich sogar 2 Linien innerhalb der Teilfigur weg, weil sie sonst stören würden. Die hier sieht genau so aus, macht aber den Mund gewissermaßen nach oben auf. Die nach unten und die nach links. Also sind es 4 solche gleiche und gleich große Teilfiguren. Weiter sind keine Teilfiguren zu entdecken. Unser erstes Rätsel ist gelöst.

2. Rätsel: (Text wie Aufgabenzettel 2. Ganz langsam sprechen!)

Ecklinien? Nun, das sind gerade Linien, die von einer Ecke zur anderen gehen, z. B. diese (CA). Die darf ich aber nicht stehen lassen; denn die hat mit der kleinen Innenfigur nichts zu tun, die wäre zuviel. Aber man sieht doch gleich, daß diese kleine Linie hier (xy, nicht mit Buchstaben benennen!) auf dieser großen Ecklinie liegt (CE). Nun muß ich erst einmal diejenigen Ecklinien suchen, durch die diese beiden Endpunkte der kleinen Linie entstanden sind. Nun, da sieht man doch gleich, daß dieser Endpunkt (x) durch diese Ecklinie (DB) entstanden ist, und der hier (y) durch diese (DA). Wie sind aber nun die andern Seiten der kleinen Figur entstanden? Hier kann ich keine so großen Ecklinien erster Ordnung nehmen wie vorhin (CE, DA, DB ohne Buchstabenbenennung langsam zeigen), sondern da muß ich Ecklinien zweiter oder höherer Ordnung verwenden, nämlich solche in der Figur (AB xy zeigen). Nun ist's aber ganz leicht. Ich brauche bloß diese Ecklinie zweiter Ordnung zu ziehen (xA) und diese hier (yB). Unser zweites Rätsel ist gelöst.

3. Rätsel: Setze aus sechs solchen Dreiecken wieder ein Dreieck zusammen! Da setze ich erst einmal zwei solche Dreiecke zusammen, und zwar so, daß ich sie mit der ganz langen Seite aneinanderlege. Dann kommt eins links unten hin an die ganz kurze Seite, daran wieder eins mit der langen Seite, hieran eins mit der kurzen, und schließlich brauche ich nur noch das letzte kleine Dreieck zu vervollständigen, und die große Figur ist fertig. (Die drei Seiten dick auszeichnen, Teildreiecke laut zählen.) Auch das letzte Rätsel ist gelöst.

Ich gebe euch nun die Zettel mit den Rätseln. Hört aber vorher ganz genau drauf, was ich euch noch zu sagen habe!

1. Es sind immer je drei Aufgabenzettel zusammengesteckt.[1]) Ihr sollt sie in der Reihenfolge erledigen, in der sie zusammengesteckt sind. 2. Ich gebe euch das Zettelpaket so, daß die Rückseite vor euch liegt. Erst auf das Zeichen „Jetzt!" wird das Paket umgedreht. 3. Auf den ersten Zettel schreibt ihr nun zunächst hier links unten hin den Namen usw. und beginnt dann sofort zu arbeiten. 4. Beim Zeichen „Schluß!" wird sofort der erste Zettel aus der Klammer entfernt (so!) und als letzter wieder eingesteckt. Dann Namen auf den zweiten Zettel und sogleich wieder gearbeitet! 5. Ehe ihr zeichnet, müßt ihr euch die Aufgabe ganz genau durchlesen. 6. Am besten arbeitet ihr aus freier Hand. Nur wenn es gar nicht anders geht, z. B. bei den Ecklinien, könnt ihr das Lineal benutzen. 7. Nicht zu schnell, nicht zu langsam und recht sorgfältig arbeiten, auch wenn's ganz leicht zu sein scheint! 8. Die gedruckten Figuren stimmen auf den Millimeter genau. Wenn sie nicht zu stimmen scheinen, ist euer Lösungsweg falsch, nicht die Figur. 9. Wer mit seinem Zettel vor Schluß fertig sein sollte, kommt leise zu mir. 10. Andern Klasen dürft ihr vorläufig nichts von der Sache sagen."

Bewertung, Tabellen.

Jede richtige Figur, bei der die Vp. die richtige Zahl des Auftretens vermerkt hatte, ist mit zwei Punkten bewertet worden. War die Figur richtig, die Häufigkeit des Auftretens aber gar nicht oder falsch angegeben, so wurde die Leistung in die Individualtabellen mit dem Werte 1 eingesetzt. Hatte die Vp. fast gleichgestaltete und fast gleichgroße Figuren — dieser Fall war absichtlich ziemlich häufig in die erste Aufgabe hineingenommen worden — als ganz gleich gezählt, so galt die Leistung 1 1/2 Punkte.

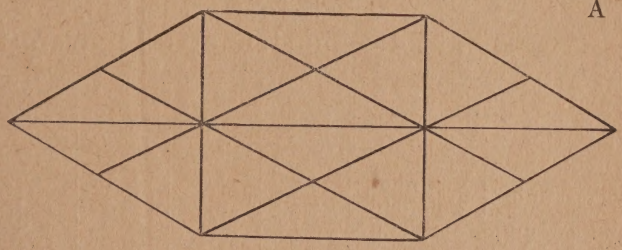
Ganz richtige Ecklinien galten einen Punkt. Solche Ecklinien zweiter Ordnung, die nach Lage und Größe zwar stimmten, aber schon gezogen worden waren, obwohl die Vp. den erforderlichen Eckpunkt der in Frage kommenden Teilfigur noch gar nicht hatte entstehen lassen, habe ich als

[1]) Nachbarn erhielten Pakete von verschiedener Reihenfolge, nämlich 1, 2, 3; 2, 3, 1; 3, 1, 2.

scheinbar richtig[1]) in die Tafeln eingesetzt. Ihr relativ häufiges Auftreten dokumentiert einen Mangel anschaulich-geometrischer Arbeitsfähigkeit insofern, als die Vp. sich nicht imstande gezeigt hat, die Aufgabe voll und dauernd zu erfassen. Zu den falschen Ecklinien sind auf Tafel X auch die zu kurzen, zu langen, ungenauen und überflüssigen gerechnet worden, obwohl sie in den Einzelgruppen-Tabellen besonders aufgeführt wurden. Sie werden bei der genauen Analyse der Denkvorgänge auf Grund von Einzeluntersuchungen[2]) manches erklären oder ergänzen können.

1. Aufgabe.

Zeichne alle Teilfiguren, welche die nebenstehende Vollfigur enthält, und gib bei jeder Teilfigur an, wie viele von derselben Gestalt und Größe vorhanden sind!



Die ersten vier richtig zusammengesetzten Figuren des dritten Zettels wurden je mit 1 bewertet, die fünfte Figur (Rechteck) mit 3, weil zu ihrer Herstellung im wesentlichen drei Drehungen nötig waren. Auf diese Weise konnte ich auch richtig angefangene Lösungen sinngemäß in die Tabellen einordnen.

Papiermangel usw. verbieten den Abdruck der vorhin genannten Einzeltabellen; diese werden in dem Institute für exp. Pädagogik an der Universität Leipzig aufbewahrt und stehen nötigenfalls zur Verfügung. Die aufgenommenen Tabellen enthalten nur Durchschnittswerte, und zwar bei II—VIII in tatsächlicher, bei IX und X in verhältnismäßiger, auf 100 bezogener Größe Die Höchstzahl der möglichen Punkte ist auf Tafel IV, V, VII und VIII in eckigen Klammern neben der Überschrift vermerkt.

Quantität der Leistungen.

1. Heraussuchen von Teilfiguren (Aufgabe 1).

Was auf Tafel II und III sofort ins Auge springt, sind die geradezu erschreckend niedrigen Werte der 11- und 12jährigen Volksschülerinnen, die von ihren Altersgenossinnen in der höheren Schule um das 13—94fache(!) übertroffen werden. 89 bzw. 90 % der Dorfkinder haben entweder die gegebene Vollfigur in kümmerlichster Weise einfach abgezeichnet oder gar nichts getan, sie haben mich also offenbar überhaupt nicht verstanden, obwohl ich ihnen wörtlich dieselbe Lektion gehalten habe wie den „höheren“ Mädchen. Jeder einigermaßen erfahrene Lehrer wird mir außerdem zugeben, daß man sich schon nach den ersten Sätzen einer Lehrstunde fast instinktiv auf die geistige Höhenlage noch unbekannter Kinder einstellt. Den Wortlaut des Darzu-

[1]) Siehe S. 43. [2]) Siehe Jahrgang 1919, Heft 12, S. 409.

bietenden durfte ich hier allerdings nicht verändern, aber ich habe mich den Kindern im Unterrichtstempo, in der besonderen Betonung des Wesentlichen, durch Zuhilfenahme langsamer erklärender Gesten usw. in bestmöglicher Weise anzupassen gesucht; den Erfolg zeigt die Tabelle! Auch sonst werden die Zahlen der Volksschule ganz erheblich von denen der höheren Schule übertroffen, und zwar hinsichtlich der Mädchen um 77 bzw. 89 %, hinsichtlich der Knaben um 100 bzw. 110 %. Unsere Übungsschülerinnen (Lehrplan der höheren Bürgerschulen) übertreffen die gleichalterigen Dorfmädchen um 41 bzw. 52 %, bleiben aber hinter der höheren Mädchenschule um 19 bzw. 18 % zurück. (Siehe Gruppe XIV.)

Tafel II und III.

Zahl der gezeichneten Figuren (1. Aufgabe).

	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII
Volksschule männlich	1,2	1,4	2,3	4,3	—	—	—
Volksschule weiblich	0,4	0,2	1,7	3,5	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	5,0	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	5,4	—	—	6,2	8,0	8,6	8,4
Lehrerseminar	—	—	—	8,6	9,7	9,3	9,7
Volkswohl	—	—	—	—	—	—	—

	XVIII	XIX	XX	XXI	V	D XV—XIX
Volksschule männlich	—	—	—	—	—	—
Volksschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	8,6	8,0	10,3	8,7	—	8,3
Lehrerseminar	10,2	11,0	11,8	—	—	10,0
Volkswohl	—	—	—	—	8,3	—

Zahl der bei Aufgabe 1 erreichten Punkte.

	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII
Volksschule männlich	1,7	1,8	3,4	7,2	—	—	—
Volksschule weiblich	0,4	0,1	2,3	5,7	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	8,8	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	9,5	—	—	10,7	14,2	15,3	14,9
Lehrerseminar	—	—	—	15,4	17,0	16,7	17,0
Volkswohl	—	—	—	—	—	—	—

	XVIII	XIX	XX	XXI	V	D XV—XIX
Volksschule männlich	—	—	—	—	—	—
Volksschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	15,1	14,7	19,1	14,3	—	14,8
Lehrerseminar	18,2	19,1	20,3	—	—	17,6
Volkswohl	—	—	—	—	15,2	—

Die Leistungen des weiblichen Geschlechts liegen — ganz entgegen meinen Erwartungen — ausnahmslos recht deutlich unter denen des männlichen, im Höchstfalle (Gruppe XII) um 94%, bei den am sichersten vergleichbaren [1]) Gruppen XV—XIX um 17 bzw. 16%. Ich verzichte in dieser rein tatsächlichen Berichterstattung zunächst darauf, nach Gründen für diese Erscheinung zu suchen, die mich zu mehrfacher Nachprüfung der Tabellen veranlaßt hat; die genaue Analyse der in Frage kommenden Denkvorgänge [2]) wird erweisen, wie weit hier Akte des Willens mitbeteiligt sind.

Sprünge in der Entwicklung sind beim männlichen Geschlechte wiederum [3]) recht deutlich um das 14., weniger deutlich um das 18., beim weiblichen um das 13. Lebensjahr zu erkennen, auch die Erholungspausen nach vollendeter Pubertät [4]) spiegeln sich in den Zahlen wieder. Die Ergebnisse der letzten Untersuchung werden eben schon hier bestätigt, eine Tatsache, die um so beachtlicher ist, als diesmal eine ganze Anzahl neuer Versuchspersonen hinzugenommen worden ist.

Die Gruppe XX der Mädchen hebt sich recht auffallend von allen anderen voraufgehenden und nachfolgenden ab, obwohl gerade hier der Versuch in die Zeit zwischen der schriftlichen und mündlichen Reifeprüfung fiel. Oder soll man sagen: weil? Der Volkswohlkursus, in dem nur frühere Volksschüler — allerdings mathematisch interessierte — saßen, übertrifft die 14jährigen Volksschüler, die kurz vor ihrer Entlassung standen, um 92 bzw. 112% und steht den 15—19jährigen Seminaristinnen gleich oder übertrifft sie sogar — ein Beweis, wie verhältnismäßig unabhängig die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung von der geometrisch-lehrplanmäßigen Vorbildung der Versuchspersonen sind.

2. Auffinden von Beziehungslinien (Aufgabe 2).

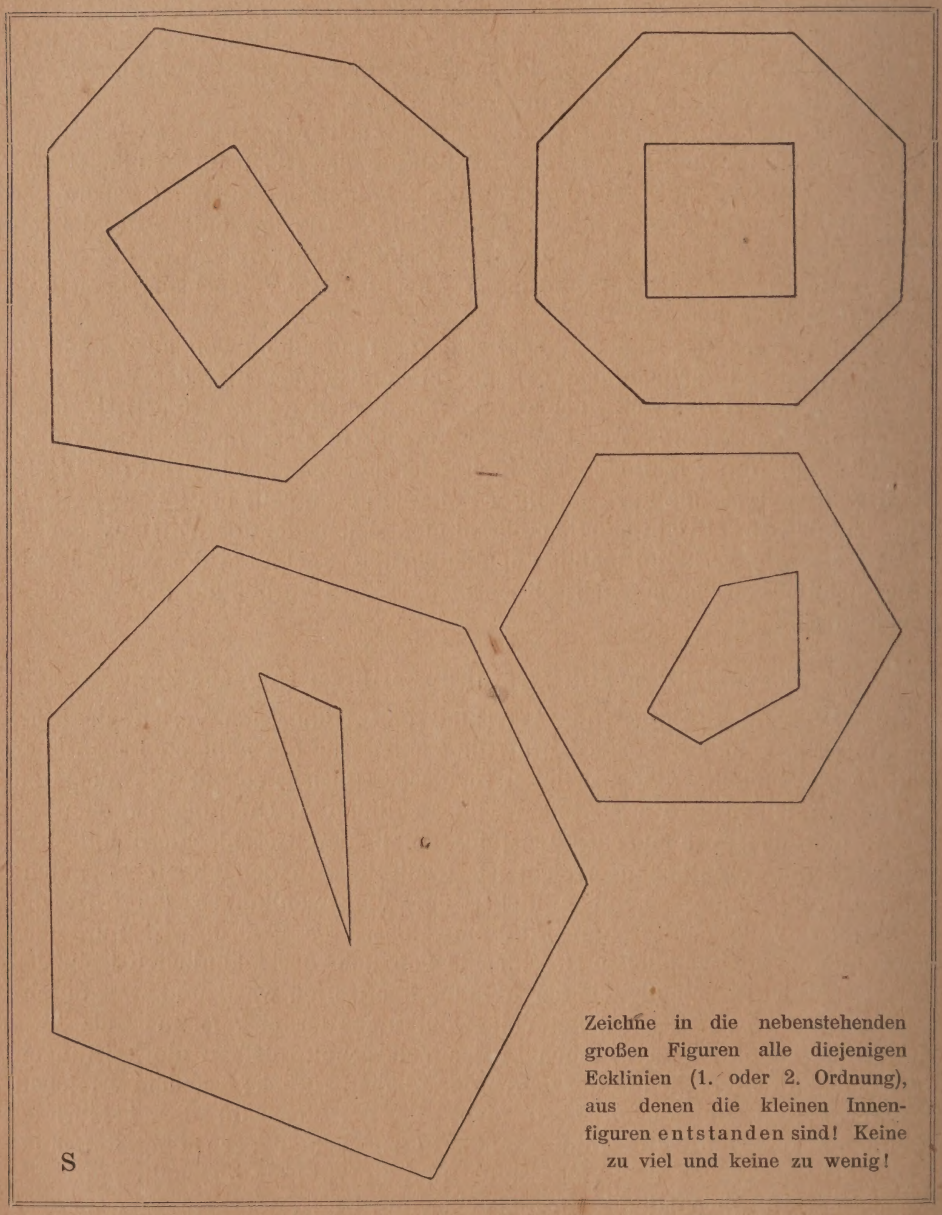
Tafel IV kann eigentlich nur Aufschluß geben über den Verlauf der Entwicklung bis zum 14. Lebensjahre; die Zahlen für die höheren Lebensalter sind so gleichmäßig, daß aus ihnen in dieser Hinsicht so gut wie nichts zu entnehmen ist. Das Herausfinden von Ecklinien 1. Ordnung ist eben so leicht, daß das Optimum der Leistung bei beiden Geschlechtern mit dem 14. Jahre im wesentlichen erreicht ist, wenigstens in den höheren Schulen; in der Volksschule scheinbar nicht: der Volkswohlkursus übertrifft die 14jährigen Volksschüler immerhin um 43%. Merkwürdig ist nur, daß das Optimum des weiblichen Geschlechts von dem des männlichen trotz der außerordentlichen Leichtigkeit der Aufgabe übertroffen wird, und zwar durchschnittlich um 11%. Selbst der Volkswohlkursus leistet 7% mehr als 15—19jährige Seminaristinnen. Auch in der Volksschule bleiben die Leistungen der Mädchen beträchtlich hinter denen der Knaben zurück; trotzdem erreichen die 14jährigen Dorfjungen noch nicht die Leistungszahl der 11jährigen „höheren" Mädchen. Die Übungsschülerinnen stehen der höheren Schule wesentlich näher als der Volksschule und übertreffen gleichalterige Dorfjungen um 19, gleichalterige Dorfmädchen um 61%.

Die Entwicklungslinie zeigt bei den Mädchen zunächst einen schwer erklärbaren Knick, strebt aber im übrigen bei beiden Geschlechtern bis

[1]) Jahrgang 1919, Heft 12, S. 388. [2]) a. a. O., S. 409. [3]) a. a. O., S. 390, 392, 406.
[4]) a. a. O., S. 395, 406.

zum 14. Jahre ziemlich gleichmäßig aufwärts: die Pubertät kann die Lösung so leichter Aufgaben weder besonders hemmend, noch besonders fördernd beeinflussen.

2. Aufgabe.



Fortgeführt wird die Entwicklungslinie auf Tafel VII, die über die jüngeren Lebensalter nur soviel zu berichten weiß, daß das Herausfinden indirekter Ecklinien noch den Vierzehnjährigen glatt unmöglich ist. Das weibliche Geschlecht versagt auch weiterhin bis zum 18. Lebensjahre, und nur unter

den 19- und 20jährigen Mädchen finden sich einige wenige, die der Schwierigkeit der Aufgabe annähernd gewachsen sind. Von den 21jährigen Seminaristinnen ist wiederum nicht eine einzige indirekte Ecklinie gefunden worden.

Tafel IV und VII.

Ecklinien erster Ordnung (2. Aufgabe) [15].

	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII
Volksschule männlich	2,2	5,9	7,5	8,5	—	—	—
Volksschule weiblich	5,0	1,8	4,2	6,4	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	10,1	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	8,9	—	—	11,3	11,4	11,8	11,6
Lehrerseminar	—	—	—	12,5	13,2	12,8	12,6
Volkswohl	—	—	—	—	—	—	—

	XVIII	XIX	XX	XXI	V	D XV–XIX
Volksschule männlich	—	—	—	—	—	—
Volksschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	11,3	11,7	11,9	11,9	—	11,6
Lehrerseminar	13,2	13,3	12,8	—	—	13,0
Volkswohl	—	—	—	—	12,4	—

Ecklinien dritter Ordnung (Indirekte) Aufgabe 2 [4].

	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII
Volksschule männlich	0,0	0,0	0,0	0,1?	—	—	—
Volksschule weiblich	0,0	0,0	0,0	0,0	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	0,0	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	0,02	—	—	0,0	0,06	0,0	0,0
Lehrerseminar	—	—	—	0,0	0,28	0,14	0,13
Volkswohl	—	—	—	—	—	—	—

	XVIII	XIX	XX	XXI	V	D XV–XIX
Volksschule männlich	—	—	—	—	—	—
Volksschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	0,0	0,26	0,44	0,0	—	0,06
Lehrerseminar	0,84	1,46	0,78	—	—	0,57
Volkswohl	—	—	—	—	0,29	—

Dagegen zeigt sich beim männlichen Geschlechte nach Abschluß der Periode der inneren Umbildung (XV—XVII) ein ganz energisches Ansteigen der Leistungskurve. Der Abfall der Zwanzigjährigen ist nach den Ergebnissen der letzten Untersuchung[1]) nicht verwunderlich, da es sich hier um Kriegs-

[1]) Jahrgang 1919, Heft 12, S. 393, 395, 397, 401, 407.

teilnehmer handelt, die die schädlichen Einflüsse des Krieges noch nicht überwunden haben. So kommt es, daß hinsichtlich der Vergleichsgruppen (XV—XIX) die Leistungszahl des männlichen Geschlechts fast zehnmal (!) so groß ist wie die des weiblichen, und selbst der Volkswohlkursus übertrifft die Seminaristinnen um reichlich 380 %.

Tafel V und VI.

A. Ecklinien zweiter Ordnung (2. Aufgabe) [3].

	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII
Volksschule männlich	0,12	0,14	0,0	0,42	—	—	—
Volksschule weiblich	0,0	0,0	0,05	0,06	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	0,35	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	0,33	—	—	0,91	0.72	0,76	0,74
Lehrerseminar	—	—	—	0,80	1,22	1,33	1,42
Volkswohl	—	—	—	—	—	—	—

	XVIII	XIX	XX	XXI	V	D XV–XIX
Volksschule männlich	—	—	—	—	—	—
Volksschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	0,82	0,89	0,95	0,44	—	0,79
Lehrerseminar	1,54	1,90	1,90	—	—	1,48
Volkswohl	—	—	—	—	1,00	—

B. Scheinbar richtige Ecklinien zweiter Ordnung.

	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII
Volksschule männlich	0,88	1,58	1,53	3,41	—	—	—
Volksschule weiblich	2,17	1,06	1,29	1,88	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	3,58	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	3,48	—	—	2,12	2,46	2,48	2,38
Lehrerseminar	—	—	—	2,40	1,36	2,08	2,29
Volkswohl	—	—	—	—	—	—	—

	XVIII	XIX	XX	XXI	V	D XV–XIX
Volksschule männlich	—	—	—	—	—	—
Volksschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	2,30	2,09	2,66	3,33	—	2.34
Lehrerseminar	1,96	2,05	1,72	—	—	1,95
Volkswohl	—	—	—	—	1,96	—

Auch die Ecklinien 2. Ordnung (Tafel V) erweisen sich für die Schüler und Schülerinnen der allgemeinen Volksschule im allgemeinen als zu schwer: die erhaltenen Werte sind durchweg zu klein, als daß sich eine klare Ent-

wicklungslinie herausbilden könnte. Immerhin ist der Bruch dieser Linie bei den Mädchen im 13., bei den Knaben im 14. Lebensjahre deutlich festzustellen. Ja, die gewissermaßen befreiende Wirkung[1]) der Pubertät tritt gerade auf Tafel V insofern recht deutlich in Erscheinung, als zum ersten Male die Elfjährigen der höheren Mädchenschule mit ihrer Leistungszahl um 21% hinter den 14jährigen Volksschülern zurückbleiben und die 14jährigen „höheren" Mädchen den gleichalterigen Seminaristen um 14% vorauseilen. Merkwürdig ist die Stellung der Übungsschülerinnen: sie übertreffen einerseits die Dorfmädchen um fast das Fünffache, werden andererseits aber von den Gleichalterigen der höheren Mädchenschule mit 160% Überlegenheit geschlagen, so daß diese den gleichalterigen Dorfmädchen um das Vierzehnfache voraus sind.

Ganz außerordentlich klar und typisch spiegelt sich dagegen die Entwicklung der 15—20jährigen jungen Männer in deren Leistungszahlen: ein beträchtlicher Sprung vom 14. zum 15. Jahre, ganz allmähliches Ansteigen vom 15.—17. Jahre, dann wieder ein recht beachtlicher Sprung vom 18. zum 19. Lebensj., auf dessen Höhe auch das 20. Jahr stehen bleibt! Die Mädchen fallen vom 14. zum 15. Jahre etwas ab, bleiben dann mehrere Jahre auf dessen Niveau stehen, und in ganz allmählichem Aufstieg erreichen endlich die Zwanzigjährigen ungefähr die Höhe der Vierzehnjährigen wieder, während die Einundzwanzigjährigen sich in gewaltigem Sprunge in die Tiefe stürzen. Eine geradezu vollkommene Bestätigung der bei der letzten Untersuchung gewonnenen Ergebnisse![2]) Bis auf zwei fast belanglose Ausnahmen (XIII, XIV) sind auch hier die Leistungen des weiblichen Geschlechts ganz bedeutend geringer als die des männlichen. Für die Vergleichsgruppen beträgt der Unterschied 87%, für Gruppe XIX 114%, für Gruppe XIV der Volksschule sogar 600%. Auch der Volkswohlkursus leistet mehr als alle Mädchengruppen. Er übertrifft übrigens die 14jährigen Volksschüler um fast 140%.

Das Bild, das die scheinbar richtigen Ecklinien 2. Ordnung zeigen, ist ziemlich verworren. Besonders charakteristisch ist es nur für Gruppe XIV, wo das männliche Geschlecht beträchtlich über dem weiblichen steht, was einen zweifelhaften Ruhm bedeutet und die Zeit der Pubertät als eine solche der Gärung und des ungestümen Vorwärtsdrängenwollens kennzeichnet; freilich stehen die Elfjährigen der höheren Mädchenschule in gleicher Höhe mit den 14jährigen Volksschülern und die Übungsschülerinnen sogar noch etwas über diesen und stören so den klaren Eindruck.

In den höheren Lebensaltern liegen die Zahlen des weiblichen Geschlechts durchweg über denen des männlichen. Im Durchschnitt liefert jenes 20% mehr scheinbar richtige Ecklinien als dieses, die 21jährigen Mädchen wetteifern mit den Elfjährigen der höheren Mädchenschule, den Übungsschülerinnen und den 14jährigen Volksschülerinnen um den Höhepunkt; der Volkswohlkursus aber hält sich genau auf dem bescheidenen Niveau des sonstigen männlichen Durchschnitts. Es wird später (S. 48) ausführlicher auf alle diese Erscheinungen zurückzukommen sein.

---

[1]) „Kritische Temperatur", Archiv f. Päd. II, 1913, S. 188.
[2]) Jahrgang 1919, Heft 12, S. 403, 406, 407.

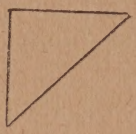
3. Zusammensetzen von Figuren (Aufgabe 3).

Die Tafel VIII zeigt zum ersten Male eine klare, gleichmäßige Aufstiegsentwicklung beim weiblichen Geschlechte in der Zeit vom 14.—18. Lebensjahre. Da auch beim männlichen Geschlechte in dieser Zeit das Gleiche zu erkennen ist, kann man behaupten, daß hinsichtlich der kombinatorischen Komponente des anschaulich-geometrischen Denkens die Pubertät — die Zeit

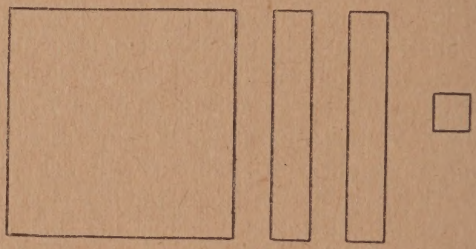
3. Aufgabe.

1. Baue ein Quadrat
   a) aus 2 solchen Dreiecken
   b) „ 8 „ „
   c) „ 4 „ „

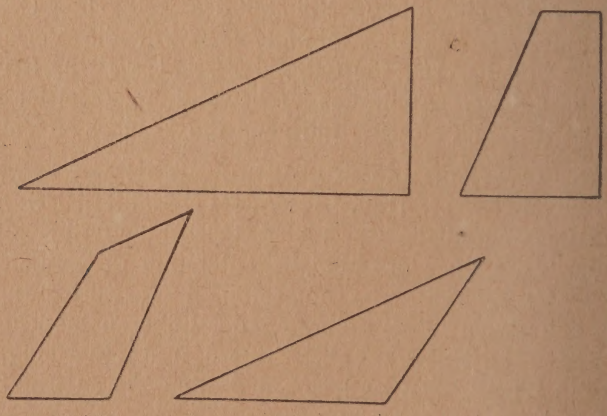
K



2. Setze aus den nebenstehenden 4 Teilfiguren wieder ein Quadrat zusammen!



3. Setze aus den nebenstehenden 4 Teilfiguren ein Rechteck (▭) zusammen!



des Überwucherns der Phantasie![1]) — nicht hemmend, sondern sogar fördernd wirkt. Das ist um so augenfälliger, als vom 11.—14. Jahre der Aufstieg — besonders bei den Mädchen — verhältnismäßig gering ist, stehen doch beispielsweise die Elfjährigen der höheren Mädchenschule genau auf derselben Stufe wie die Vierzehnjährigen und ganz in der Nähe der Übungsschülerinnen. Mit dem 18. Jahre scheint der Aufstieg beim weiblichen Geschlechte beendet zu sein — Ende der „Backfischzeit“ —; denn die Neunzehn- und die Einundzwanzigjährigen gehen sogar etwas unter die

[1]) Siehe S. 34.

Leistungen des 18. Jahres. Der Knick in der Entwicklung vom 11. zum 12. Jahre und das — hier übrigens ziemlich geringfügige — Hervorstechen der Zwanzigjährigen wiederholen sich hier (vgl. Tafel IV bzw. Tafel III). Da der Knick gerade bei der Lösung des leichtesten Problems, dem Ziehen von Ecklinien 1. Ordnung, am deutlichsten in Erscheinung tritt, ist man berechtigt anzunehmen, daß das Niveau der Gesamtintelligenz bei Gruppe XII der Volksschülerinnen zufällig besonders niedrig ist. Vielleicht darf man entsprechend das Hervorstechen der Gruppe XX aus einem zufällig besonders hohen Niveau der Gesamtintelligenz erklären.

Tafel VIII.

Bei den Zusammensetz-Aufgaben erreichte Punktzahlen (3. Zettel).

A. Insgesamt. [7.]

	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII
Volksschule männlich	0,53	0,85	1,24	1,92	—	—	—
Volksschule weiblich	0,45	0,12	0,67	1,07	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	2,33	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	2,58	—	—	2,60	2,96	3,38	3,54
Lehrerseminar	—	—	—	4,10	4,03	4,31	4,75
Volkswohl	—	—	—	—	—	—	—

	XVIII	XIX	XX	XXI	V	D XV–XIX
Volksschule männlich	—	—	—	—	—	—
Volksschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	4,12	3,92	4,58	4,04	—	3,58
Lehrerseminar	4,88	5,61	5,65	—	—	4,72
Volkswohl	—	—	—	—	5,24	—

B. Ohne die erste und zweite Lösung. [5.]

	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII
Volksschule männlich	0,12	0,14	0,17	0,38	—	—	—
Volksschule weiblich	0,17	0,06	0,19	0,21	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	0,52	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	0,76	—	—	0,73	1,05	1,50	1,64
Lehrerseminar	—	—	—	2,10	2,03	2,33	2,78
Volkswohl	—	—	—	—	—	—	—

	XVIII	XIX	XX	XXI	V	D XV–XIX
Volksschule männlich	—	—	—	—	—	—
Volksschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	2,19	1,99	2,62	2,04	—	1,67
Lehrerseminar	2,96	3,61	3,63	—	—	2,74
Volkswohl	—	—	—	—	3,28	—

Im übrigen wird alles bisher Gewonnene von neuem bestätigt: Der Sprung in der Entwicklung des männlichen Geschlechts vom 18. zum 19. Jahre ist sowohl bei VIII A als auch bei B deutlich zu erkennen; die Volksschule versagt ganz beträchtlich gegenüber der höheren Schule, besonders bei B — man vergleiche nur Gruppe XIV der Knaben —; das weibliche Geschlecht leistet durchweg auch hier erheblich weniger als das männliche — es handelt sich um Unterschiede von 31% bei A und 67% bei B —, und der Volkswohlkursus hält sich in beiden Fällen fast auf der Höhe der 19jährigen Seminaristen, läßt jedenfalls alle weiblichen Gruppen weit hinter sich zurück, die beste z. B. bei A um 14% und bei B, wo nur die schwersten Aufgaben in Frage kommen, um 23%.

Das Zusammensetzen von vier Dreiecken zu einem Quadrate erweist sich als schwerer als das Zusammensetzen von acht Dreiecken, besonders wenn die Vp. induktiv, mechanisch zusammensetzend verfährt. Deduktiv verfahrende Vp. gewinnen meist die Lösung der Aufgabe 1c aus der von 1b. Bei Aufgabe K2[3]) läßt sich häufig erkennen, daß die Vp. jedenfalls nicht an die Formel $a^2 + 2ab + b^2$ gedacht hat, sondern rein anschaulich verfahren ist; denn das kleine Ergänzungsquadrat sitzt sehr oft an formelmäßig unrichtiger Stelle.

Qualität der Leistungen.

1. Ungenauigkeits- bzw. Unsicherheitsfaktoren.

Tafel IX enthält die negativen Durchschnittswerte für die Genauigkeit des Augenmaßes, der Auffassung geringer Unterschiede linearer bzw. flächenhafter Größen, d. h. also eine Art Ungenauigkeitsfaktoren[1]). Man vergleiche zur Illustrierung des in Frage Kommenden die kleinen gleichseitigen Teildreiecke auf S. 37 mit den fast gleichen gleichschenkligen, die rechtwinkligen Dreiecke der Spitzen mit den im Quadrate liegenden usw. usw.!

Um gleich das sicherste Ergebnis vorweg zu nehmen: Die Feinheit der spontanen sinnlichen Wahrnehmung ist bei beiden Geschlechtern nach Eintritt der Reife gleich und unabhängig von der schulmäßigen Vorbildung. Gruppe XV—XIX beider Geschlechter und der Volkswohlkursus unterscheiden sich nämlich nur um je 1%. Daß die Feinheit der spontanen sinnlichen Wahrnehmung vor der Pubertät geringer ist als nach deren Eintritt, kann man nur mit geringerer Sicherheit behaupten; denn die für die Volksschüler und -schülerinnen gewonnenen Werte ruhen auf einer verhältnismäßig geringen Menge von Leistungen und sind so dem Spiel des Zufalls allzu sehr unterworfen. Gruppe XX des weiblichen Geschlechts tritt mit einer unverhältnismäßig günstigen, Gruppe XXI mit einer unverhältnismäßig ungünstigen Prozentzahl hervor.

Wenn die Vp. die Zahl des Auftretens derselben Figur überhaupt nicht angegeben hat[2]), so kann das auf mehreren Ursachen beruhen: Entweder hat sie die Aufgabe überhaupt nicht verstanden, oder sie hat nur die Anzahl nicht feststellen können, oder — wenn es sich um die zuletzt gezeichnete Figur handelt — die Zeit hat zur vollständigen Lösung der Aufgabe nicht

[1]) Siehe S. 36. [2]) Siehe S. 36. [3]) Siehe S. 44.

mehr ausgereicht. Wenn die Anzahl des Auftretens falsch angegeben ist, kann das auf Unfähigkeit, Flüchtigkeit oder Oberflächlichkeit zurückzuführen sein. Abschnitt B enthält also Unsicherheitsfaktoren vieldeutigen bzw. zweifelhaften Sinnes, aber eben doch Unsicherheitsfaktoren. Sie geben übrigens fast durchweg genau dasselbe Bild wie Abschnitt A, nur der Volkswohlkursus ist mit einem ganz besonders günstigen Werte einzusetzen gewesen.

Tafel IX.

A. Verhältnis der ungenau gesehenen Figuren zu den genau gesehenen ($1^1/_2 : 2$).

	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII
Volksschule männlich	330[1])	38[1])	50[1])	70[1])	—	—	—
Volksschule weiblich	?	?	33[1])	20[1])	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	46	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	44	—	—	49	29	45	33
Lehrerseminar	—	—	—	26	29	30	29
Volkswohl	—	—	—	—	—	—	—

	XVIII	XIX	XX	XXI	V	D XV—XIX
Volksschule männlich	—	—	—	—	—	—
Volksschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	36	21	14	48	—	33
Lehrerseminar	33	39	21	—	—	32
Volkswohl	—	—	—	—	31	—

B. Verhältnis der nichtgezählten Figuren zu den richtig gezählten ($1 : 2$).

	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII
Volksschule männlich	194[1])	13[1])	79[1])	23[1])	—	—	—
Volksschule weiblich	?	?	142[1])	34[1])	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	15	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	11	—	—	17	18	12	17
Lehrerseminar	—	—	—	11	23	11	20
Volkswohl	—	—	—	—	—	—	—

	XVIII	XIX	XX	XXI	V	D XV—XIX
Volksschule männlich	—	—	—	—	—	—
Volksschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	15	9	9	25	—	14
Lehrerseminar	13	15	24	—	—	16
Volkswohl	—	—	—	—	7	—

[1]) Unsicher.

2. Verhältnis der scheinbar richtigen oder falschen Ecklinien zu den richtigen.

Die Werte der Tafel X vermögen ziemlich genauen Aufschluß darüber zu geben, wie tief die einzelnen Gruppen die betreffende Aufgabe logisch erfaßt haben bzw. haben erfassen können. Es wiederholt sich hier der Fall, daß nur bei Gruppe XIV das männliche Geschlecht dem weiblichen unterlegen ist[1]), wenn auch nur geringfügig — eine schöne Charakterisierung der Pubertät, die um diese Zeit ja beim weiblichen Geschlechte im wesentlichen vollendet ist, beim männlichen sich in voller Entwicklung befindet. Bei allen anderen Gruppen ist das weibliche Geschlecht dem männlichen gegenüber im Nachteil, bei den Vergleichsgruppen z. B. um 46%. Bemerkenswert ist die Gleichförmigkeit der Zahlen diesseits der Pubertät und die Übereinstimmung des Volkswohlkursus mit dem sonstigen männlichen Durchschnitte. Auch die elfjährigen Mädchen beider Schulgattungen unterscheiden sich hier recht unwesentlich voneinander. Der Versuch zeigt eben hier wieder einmal recht deutlich seine Unabhängigkeit von der lehrplanmäßigen Vorbildung der Versuchspersonen; er vermag die spezifischen Eigenschaften der Geschlechter aufzudecken.

Je mehr eine Vp. falsche Ecklinien zieht, desto mehr beweist sie, daß sie mechanisch, planlos herumprobiert und nicht imstande ist, einen klar vorgezeichneten Lösungsweg zu finden. Sie arbeitet fix aber falsch wie Bräsig. Große Zahlen des Abschnittes B der Tafel X lassen also auf eine gewisse Behendigkeit des Geistes schließen, die aber in diesem Falle keine löbliche Eigenschaft bedeutet, sondern zu unzuverlässiger, mechanischer, wenig tiefgründiger, unexakter und somit wertloser Arbeitsweise verleitet. Die weiblichen Vergleichsgruppen weisen nun eine Zahl auf, die um 157% über der der männlichen steht und um 71% über der des Volkswohlkursus. Im ungünstigsten Falle, Gruppe XV, handelt es sich sogar um 273%. Nur einmal steht das weibliche Geschlecht besser da als das männliche, nämlich bei Gruppe XX. Hier handelt es sich aber einesteils um Kriegsteilnehmer[2]), anderenteils um eine Gruppe von zufällig besonders hohem Niveau der Gesamtintelligenz. Die Elfjährigen der höheren Mädchenschule stehen hier nur um 51% unter den Gleichalterigen der Volksschule. In der Qualität des anschaulich-geometrischen Denkens stimmen sie also ganz gut mit ihren Geschlechtsgenossinnen überein, während sie quantitativ ganz erheblich[3]) mehr leisten als die gleichalterigen Volksschülerinnen. Als besonders charakteristisch ist nur noch die große ungünstige Ausbuchtung der weiblichen Kurve in der Zeit vom 15. bis zum 18. Lebensjahre zu erwähnen. Beim männlichen Geschlechte ist von einer so unvorteilhaften Einwirkung der Nachpubertätsperiode auf die Arbeitsweise nichts zu spüren. Die Kurve verläuft hier vom 14. bis zum 20. Jahre in völlig bedeutungslosen Schwankungen um die gleiche mittlere Höhe. Der Volkswohlkursus unterscheidet sich von den 14jährigen Volksschülern um 143% nach der günstigen Richtung.

---

[1]) Siehe S. 43.
[2]) Jahrgang 1919, Heft 12, S. 401, 407.
[3]) Siehe S. 37.

Tafel X.

A. Verhältnis der scheinbar richtigen Ecklinien zu den richtigen (100 s:r)

	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII
Volksschule männlich	38	26	20	39	—	—	—
Volksschule weiblich	43	58	31	29	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	34	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	37	—	—	18	20	20	19
Lehrerseminar	—	—	—	19	9	14	16
Volkswohl	—	—	—	—	—	—	—

	XVIII	XIX	XX	XXI	V	D XV–XIX
Volksschule männlich	—	—	—	—	—	—
Volksschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	19	17	21	27	—	19
Lehrerseminar	12	13	11	—	—	13
Volkswohl	—	—	—	—	14	—

B. Verhältnis der falschen Ecklinien zu den richtigen (100 f:r).

	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII
Volksschule männlich	138	67	44	51	—	—	—
Volksschule weiblich	153	210	50	71	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	64	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	102	—	—	28	41	43	40
Lehrerseminar	—	—	—	17	11	14	18
Volkswohl	—	—	—	—	—	—	—

	XVIII	XIX	XX	XXI	V	D XV–XIX
Volksschule männlich	—	—	—	—	—	—
Volksschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Übungsschule weiblich	—	—	—	—	—	—
Höh. Mdch. u. Lin.-Sem.	36	22	13	27	—	36
Lehrerseminar	11	14	30	—	—	14
Volkswohl	—	—	—	—	21	—

Zusammenfassung.

1. Die Entwicklung des anschaulich-geometrischen Denken erfolgt im wesentlichen genau in derselben Weise wie die des logisch-rechnerischen[1]), insbesondere ist der Bruch der Entwicklungslinie zur Zeit der Pubertät bei beiden Geschlechtern, der Ruck nach oben vom 18. zum 19. Jahre beim männlichen Geschlechte, sowie der Stillstand der Entwicklung in der Nachpubertätsperiode bei beiden Geschlechtern deutlich nachweisbar.

[1]) Jahrgang 1919, Heft 12, S. 403.

2. Nur hinsichtlich der kombinatorischen Seite des anschaulich-geometrischen Denkens ist auch die Zeit kurz nach der Pubertät eine Periode ungehemmter Weiterentfaltung.

3. Die Leistungen des weiblichen Geschlechtes im anschaulich-geometrischen Denken sind vor und nach der Pubertät in jeder Beziehung erheblich geringer als die des männlichen.

4. Die Genauigkeit der spontanen sinnlichen Wahrnehmung ist bei beiden Geschlechtern gleich.

5. Auch im anschaulich-geometrischen Denken ist die Arbeitsweise des weiblichen Geschlechts unexakter und mechanischer als die des männlichen, soweit es sich nicht um Kriegsteilnehmer handelt, die auch[1]) bei den vorliegenden Untersuchungen teilweise versagten.

6. Die Leistungen der Schüler einfacher Volksschulen bleiben ganz außerordentlich hinter denen der Zöglinge höherer Lehranstalten zurück, und zwar sowohl in qualitativer, als auch und noch viel mehr in quantitativer Hinsicht. Die Übungsschule des Seminars steht der höheren Mädchenschule sehr nahe.

7. Die Volksschule entläßt ihre Zöglinge gerade im allerungünstigsten Zeitpunkte.

8. Koedukation ist nach den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung für den Unterricht in der Geometrie entschieden abzulehnen.

Psychologische Auslese der Lehrlinge für deutsche Eisenbahnwerkstätten.

(Aus dem Psychologischen Laboratorium der Hamburgischen Universität.)

Eine vorläufige Mitteilung.

Von William Stern und Hans Paul Roloff.

Inhalt: I. Aufgabe und Verfahren. — II. Liste der Prüfmethoden. — III. Die Bewertung der Prüfungsergebnisse. — IV. Lehrer- und Schülerbogen. — V. Die Entscheidung über die Aufnahme VI. Zur Berufsberatung der Nicht-Aufgenommenen.

I. Aufgabe und Verfahren.

Die psychologische Eignungsfeststellung zum Zweck praktischer Auslese hat soeben einen bedeutenden Schritt vorwärts getan, der aber zugleich die Wachsamkeit und die angespannteste Mitarbeit des Psychologen verlangt, damit nicht mancher Schaden angerichtet wird. Desgleichen ist die Pädagogik im Sinne einer psychologischen Berufsberatung daran interessiert. Es handelt sich um den gesamten technischen Nachwuchs für die Eisenbahn. Die Zahl der Bewerber, die als Lehrlinge in die Werkstätten der Eisenbahn eintreten wollen, übertrifft die Ziffer der verfügbaren Plätze um ein Vielfaches; und so besteht die Möglichkeit, daß hier nur die wirklich höchst geeigneten zur Aufnahme gelangen. In einem Kurs, der im Herbst 1920 in Berlin abgehalten wurde, sind die technischen Vertreter der verschiedenen

[1]) Jahrgang 1919, Heft 12, S. 407.

Eisenbahndirektionen durch Vorträge der Herren Moede, Lipmann und Stolzenberg auf Wesen und Wert psychologischer Eignungsuntersuchungen hingewiesen worden; gleich darauf erging seitens des Verkehrsministeriums die Anweisung, daß überall schon für den kommenden Ostertermin die Auslese auf diesem Wege zu erfolgen habe. Hierzu sollen psychotechnisch geschulte Prüfbeamte herangezogen werden; freilich ist zu befürchten, daß diese Forderung in vielen Fällen undurchführbar ist, da die wenigen in Deutschland vorhandenen Institute und psychologischen Fachmänner bei der großen Zahl der zu bedienenden Werkstätten auch nicht im entferntesten ausreichen. Die Plötzlichkeit, mit der hier also die neue Methodik in breitestem Maßstabe pflichtmäßig gemacht wird, könnte leicht die bedauerliche Folge haben, daß die Eisenbahningenieure allein mit dieser Aufgabe fertig zu werden suchen; und das müßte ein bedenkliches Dilettieren werden, da psychotechnische Prüfungen eine gründliche psychologische Schulung verlangen, sowohl für die Anstellung der Prüfung selbst, wie für die Bearbeitung und Auswertung der Ergebnisse. Es ist daher dringend zu wünschen, daß überall, wo es nur angeht, die psychologischen Institute der Eisenbahn behilflich sind.

In Hamburg ist sofort eine Arbeitsgemeinschaft zwischen der Eisenbahndirektion Altona und dem psychologischen Universitätslaboratorium hergestellt worden, und es ist bei der Wichtigkeit der Angelegenheit wohl angemessen, einen vorläufigen Bericht über die Art dieser Arbeit zu geben. Hierbei sei sogleich erwähnt, daß wir selbstverständlich eine Reihe der von Moede,[1]) Lipmann-Stolzenberg,[2]) Beinhoff,[3]) Heilandt[4]) erprobten Prüfmethoden übernahmen,[5]) zugleich aber auch einige neue anwandten und auch sonst eine Reihe von Verbesserungen vornahmen, die sich aus der Besonderheit unserer bisherigen Hamburger Arbeit ergaben. Wir beschränkten uns nämlich nicht nur auf die engere Prüfung der technischen Begabung, sondern fügten auch einige Intelligenzprüfungen hinzu und suchten vor allem die Alleinherrschaft des Experiments durch Verwertung der Beobachtungsmethode zu überwinden. Es wird ja den Eignungsprüfungen (ebenso wie den rein experimentellen Schülerauslesen) nicht ganz zu Unrecht der Vorwurf gemacht, daß ihr Ausfall zu sehr von der momentanen Verfassung des Prüflings abhängig sei, daß sie lediglich das reaktive Verhalten treffen und die spontanen Interessen und Fähigkeiten unberücksichtigt lassen, und daß sie einseitig die Einzelleistung bloß durch Bezifferung, die Gesamtleistungsfähigkeit durch eine Ziffernsumme zum Ausdruck brächten. Wir suchten nun — bei voller Aufrechterhaltung

[1]) A. Moede, Die psychologische Eignungsprüfung des industriellen Lehrlings. Praktische Psychologie I, 6—18, 65—81. 1919.

[2]) O. Lipmann und O. Stolzenberg, Methoden zur Auslese hochwertiger Facharbeiter. Zeitschr. f. angew. Psych., Bd. 16, S. 173—249. Auch separat: Nr. 11 der „Schriften zur Psychologie der Berufseignung und des Wirtschaftslebens", Leipzig, Barth, 1920, 79 Seiten.

[3]) Herr Beinhoff ist ein Ingenieur und Leiter der Werftschule der Hamburger Werft von Blohm & Voss, an der schon seit längerer Zeit psychotechnische Lehrlingsauslesen vorgenommen werden.

[4]) Vgl. den Bericht Heilandts in „Der Betrieb", Bd. 3, Heft 1 S. 16—21.

[5]) Allerdings muß die Auswahl unserer Prüfmethoden noch in gewissem Sinne als provisorisch bezeichnet werden, da bei der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit und dem Apparatenbestand unseres für andere Zwecke eingerichteten Laboratoriums manche Seiten unserer Prüfung noch nicht ganz im wünschenswerten Umfange ausgebaut werden konnten.

der Exaktheit und ziffernmäßigen Vergleichbarkeit der Prüfmethoden selber — die Einseitigkeit durch folgende Maßnahmen zu vermindern: 1. Soweit irgend angängig, sollten die Prüfer im Prüfungsprotokoll nicht nur das Zahlenprädikat des Leistungserfolgs, sondern auch Bemerkungen über das qualitative Verhalten der Prüflinge notieren. 2. Die Prüflinge hatten schriftliche Selbstangaben zu machen, die sich auf ihre Interessen, die Motive der Berufswahl und ähnliches bezogen. 3. Die Lehrer, in deren Klassen sich die Bewerber noch befinden, wurden gebeten, einen Beobachtungsbogen auszufüllen, der sich auf Begabungen, Interessen und Willenseigenschaften der Knaben unter dem besonderen Gesichtspunkt ihrer Eignung für den technischen Beruf bezog.[1]) Diese Ergänzungen scheinen sich recht zu bewähren; insbesondere sind die Lehrerangaben diesmal weit aufschlußreicher und ergiebiger, als wir es bei den früheren Beobachtungsbogen gefunden hatten.

Ein weiterer neuer Zug unseres Verfahrens besteht darin, daß wir die nicht aufgenommenen Knaben mit einem psychologischen Prüfzeugnis der Berufsberatung zuweisen. Da bei der kleinen Zahl Aufgenommener unter den Zurückgewiesenen sich technisch Gutbegabte befinden, ist nun für deren Zuweisung in einen anderen technischen Betrieb der Weg gebahnt.

Das gesamte Verfahren wurde in gemeinsamen Sitzungen des Laboratoriumsleiters mit seinen ständigen Mitarbeitern durchgesprochen. Die Leitung der Prüfung lag in den Händen von Oberlehrer Roloff, dem Herr Lehrer Peter und Herr cand. Bondy zur Seite standen. Die Bearbeitung der Lehrerbogen und Schülerbogen übernahm Fräulein M. Muchow.

Trotzdem die Eisenbahnbehörde schon von vornherein alle weniger Fähigen dadurch ausgeschaltet hatte, daß sie für die Bewerbung den Besuch der ersten Volksschulklasse zur Bedingung machte, meldeten sich doch 120 Knaben für die nur 7 verfügbaren Plätze. Aus diesen hatte die Bahnbehörde auf Grund einiger gröberer Tests eine erste Auslese getroffen, ehe sie das psychologische Institut in Anspruch nahm; 40 wurden uns für die engere Auslese überwiesen. Für diese forderten wir zunächst die Lehrerbeobachtungen ein, die binnen einer Woche auf Grund unserer Fragen eingereicht werden sollten.

Die Prüfung selbst fand für alle 40 gleichzeitig statt, aus zwei Gründen: einerseits drängten die Jungen wegen der Schwierigkeit der Stellenbeschaffung auf schnelle Entscheidung; andererseits wäre bei sukzessiver Prüfung ein Gedankenaustausch zwischen schon Geprüften und noch zu Prüfenden nicht zu verhindern gewesen. Die Zusammendrängung der gesamten Prüfung auf zwei Tage erforderte natürlich eine ziemlich schwierige Organisation; sie war nur durch die Bereitwilligkeit einer größeren Zahl von Mitarbeitern zur Hilfe möglich. Die Prüfung fand an zwei aufeinanderfolgenden Vormittagen von 9 bis ungefähr 2 Uhr statt. Am ersten Tage wurden die Knaben in Gruppen, am zweiten Tage einzeln geprüft.

Erster Tag: Schriftliche Gruppenprüfung. Zunächst wurden einige Aufgaben allen 40 Prüflingen gleichzeitig gegeben, insbesondere der Auf-

[1]) Bei der Formulierung der Fragen an die Schüler und an die Lehrer waren uns methodische Vorarbeiten von großem Wert, die von Dr. Erich Stern (Gießen) vor einigen Monaten in unserem Laboratorium gemacht worden waren und die sich auf die Mitarbeit der Schule bei der Feststellung der Berufseignung bezogen. Die Untersuchungen von E. Stern werden demnächst als Nr. 4 der „Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung“ erscheinen.

satz: Beantwortung der Fragen über Berufsinteressen und Fähigkeiten. Sodann wurden zwei gleichgroße Gruppen gebildet, die gleichzeitig von den Herren Roloff und Peter schriftlich geprüft wurden. Jeder Prüfer hatte eine Reihe von Aufgaben übernommen, die er erst von der einen, dann nach einer Pause von der anderen Gruppe bearbeiten ließ. Die Gruppenversuche sind in der folgenden Liste mit G.V. bezeichnet.

Zweiter Tag: Einzelprüfungen: Hier wurde jeder Prüfling einzeln mit 11 verschiedenen Aufgaben geprüft, deren jede eine besondere experimentelle Versuchsanordnung benötigte. 11 Prüfer (Mitarbeiter des Seminars und Teilnehmer unserer Kurse) waren in verschiedenen Räumen gleichzeitig tätig, jeder hatte nur eine einzige Versuchsanordnung zu bedienen, die er hintereinander an allen 40 anwandte. Eine genaue Instruktion der Prüfer war vorangegangen; größtmögliche Gleichmäßigkeit in der Behandlung aller Prüflinge war ihnen zur Pflicht gemacht worden. Für jede Einzelprüfung jedes Prüflings war ein besonderes Protokollblatt vorbereitet, auf dem der Prüfer — in einigen Fällen ein ihm besonders beigegebener Protokollant — die Eintragungen machte. Eine einzelne Prüfung dauerte nur wenige Minuten; nur die „Schlösser" (Nr. 7) erforderten etwa je 10 Minuten, so daß sich hier die Gesamtprüfung etwas länger hinzog. Eine größere Ermüdung der Prüflinge wurde möglichst dadurch vermieden, daß zwischen den einzelnen Prüfungen desselben Knaben meist Pausen waren. An diesem zweiten Tag war ein Gedankenaustausch der Prüflinge bei Übergang von einem Prüfer zum anderen und beim Warten nicht ganz zu verhindern. Die Prüfungen dieses Tages waren aber sämtlich derart eingerichtet, daß eine solche Aussprache keinerlei Einfluß auf die Leistungen haben konnte.

II. Liste der Prüfmethoden.

(G.V. = Gruppenversuch; E.V. = Einzelversuch.)

1. Auge.

Sehschärfe } (Ärztliche Untersuchung).
Farbenblindheit }

Augenmaß (G.V.; Gewicht: 3). Nach A.E.G.

An vorgelegten Zeichnungen wurden mit Bleistift ausgeführt nach Augenmaß:

Halbierung } einer Strecke.
Dreiteilung }

Zeichnen einer Strecke von 1 cm.

An der Hand dieses Maßstabes Abschätzen einer kürzeren und einer längeren Strecke in cm und mm.

Fällen einer Senkrechten.

Errichten einer Senkrechten.

Ziehen einer Parallelen.

Einzeichnen des Mittelpunktes in einen Kreis.

Ohr. (Ärztliche Untersuchung.)

2. Tastempfindlichkeit (Gewicht: 2).

Gleicheinstellung der oberen Flächen zweier ineinander gleitender Stahlzylinder nach Abtasten (E.V.) (Tastgefühlsprüfer nach Moede).

Gleicheinstellung zweier horizontaler durch Mikrometerschraube senkrecht verschiebbarer Stahlebenen nach Abtasten (E.V.). (Tastgefühlsprüfer nach Werner.)

Horizontaleinstellung einer gegen eine feste Horizontalebene schräg geneigten Stahlebene nach Abtasten (E.V.) (Tastgefühlsprüfer nach Werner).

3. Muskel- und Gelenkempfindlichkeit (Gewicht: 3).

Wiederfinden bestimmter Armeinstellungen:

Der Unterarm ruht auf einem in Horizontalebene drehbaren Lager mit Zeiger: Gegebene Zeigereinstellungen sind dann ohne Hinsehen wiederzufinden (E.V.).

Wiederfinden bestimmter Hand- und Fingereinstellungen:

Horizontalwelle wird mit der Hand um vorgeschriebene Winkel gedreht: Ausgangseinstellung und Endeinstellung sind dann ohne Hinsehen wiederzufinden (E.V.).

Wiederherstellung vorgeschriebener Druckstärken:

Spiralfeder wird durch Finger- bzw. Handdruck bis zu bestimmtem Grade (Zeigerskala) gespannt. Die gegebene Spannung ist dann ohne Hinsehen wiederherzustellen (E.V.).

Einpassen von Schrauben in Muttern:

Ordnen einer Reihe verschieden festsitzender Schrauben nach ihrer Gängigkeit (E.V.).

4. Handgeschicklichkeit (Zusammenarbeiten von Auge und Hand) (Gewicht: 3).

Taktmäßiges Nachfahren (mit Bleistift) vorgezeichneter gerader und krummer Figuren (E.V. nach A.E.G.). Jede Figur wird zwanzigmal nachgefahren.

Zielschlag mit Holzspitzhammer nach Zielpunkten auf Papier: Untersuchung auf Treffsicherheit und Herstellen gleicher Abstände. Markieren der Schlagmarken durch untergelegtes Kohlepapier (E.V.).

Tremometer: Dünne Metallplatte mit eingestanzten Lochreihen auf isolierender Unterlage. Mit dünnem Metallstift (leitend mit Platte verbunden) müssen in taktmäßigem Hineinstechen die Lochreihen abgezählt werden ohne Berührung der Metallplatte. Fehlerkontrolle: Elektrische Klingel (E.V.).

5. Reaktionsfähigkeit (Gewicht: 2).

Senkrecht ausgespannter Faden vor einem mit senkrechten Linien versehenen, um senkrechte Achse sich drehenden Kymographion, beobachtet durch Schirm mit Fenster. Bei Deckung von Linie durch Faden: Niederdrücken eines Reaktionstasters. Protokollierung jeder Reaktion auf Kymographion durch elektrisch ausgelösten Schreibstift (E.V.).

6. Raumanschauung (Gewicht: 4).

Verschiedene ebene Figuren sind je durch einen einzigen geraden Strich so zu teilen, daß aus den Teilen ein Quadrat zusammengesetzt werden könnte (nach Rybakow, G.V.).

Figuren aus starren Stäben, die in den Gelenken gegeneinander drehbar sind (z. B. Dreieck, Viereck, Fünfeck) sollen vorgestellt, ihre möglichen Verschiebungen angegeben werden (nach William Stern, G.V.).

Heraussuchen gleicher bzw. ähnlicher Körper nach perspektivischen Zeichnungen (nach Beinhoff, G.V.).

Heraussuchen von Körpermodellen nach Zeichnung (nach Beinhoff, E.V.).

Aufgaben über vertauschte Uhrzeiger, Quadrat mit aufgesetzten gleichseitigen Dreiecken (nach Lipmann-Stolzenberg) und Würfelteilung (ein außen rot angestrichener Würfel wird in der Vorstellung in 27 kleine Würfel zerteilt. Wieviel der kleinen Würfel haben 3, 2, 1, 0 rote Seitenflächen?) (G.V.).

7. Technische Begabung (Gewicht: 3).

Aufgaben über Riemenscheiben und Riemenübertragungen (nach Lipmann-Stolzenberg, G.V.).

Beurteilung eines Schwimmermodells und Wärmeregulators (nach Moede, G.V.).

Technische Ergänzungsaufgabe (nach Moede, G.V.) (Doppelhebel, Kreisscheibe, Zahnrad).

Auseinandernehmen und Zusammensetzen zweier Schlösser (nach Beinhoff, E.V.).

8. Intelligenz.

Ausfüllen von Textlücken (fehlende Konjunktionen) (nach Minkus, G.V.).

„Schematest“: Schematische Anordnung einer ungeordnet gegebenen Menge vergleichbarer Gegenstandsbegriffe (Fahrzeuge).

III. Die Bewertung der Prüfungsergebnisse.

Der praktische Zweck der Prüfung erfordert, daß die Gesamtheit der Leistungen jedes Prüflings in einer Wertziffer zum Ausdruck kommt; denn

diese Ziffern müssen ja der endgültigen Rangordnung der Bewerber und damit der Entscheidung über Aufnahme oder Ablehnung zugrunde gelegt werden. Die Gewinnung dieser Wertziffern bedarf nun eingehender methodischer Erwägungen. Die einzelnen Tests liefern zunächst Ziffern der verschiedensten Bedeutung: bei dem einen werden die begangenen Fehler gezählt, bei anderen wird die zur Lösung nötige Zeitdauer oder die Menge des Geleisteten gemessen, wiederum andere gestatten lediglich die schätzungsweise Aufstellung von Wertprädikaten. Um diese Teilergebnisse für jeden Prüfling zu vereinigen, müssen sie auf ein gemeinsames Maß gebracht werden, und hier setzen sofort große Schwierigkeiten ein. Am bequemsten ist die einfache Rangordnungsmethode, bei der für jeden Test aus den gewonnenen Ziffern eine Rangordnung der Prüflinge hergestellt und für jeden einzelnen Prüfling dann aus allen ihm zuerteilten Rangplätzen ein „kombinierter Rangplatz" gebildet wird. Diese Methode hat aber den für unsere Aufgabe sehr großen Mißstand, daß sie zwar die Reihenfolge der Prüflinge, nicht aber den Grad ihrer Abstände angibt; ob der Unterschied zwischen zwei in der Rangreihe aufeinanderfolgenden Bewerbern nur ganz unbedeutend oder sehr beträchtlich ist, läßt sich aus der bloßen Rangnummer selbst nicht mehr ablesen. Eine andere von Lipmann vorgeschlagene Methode der „Indices" erschien uns in der Berechnungsweise zu künstlich und in ihren methodischen Voraussetzungen noch nicht so hinreichend gerechtfertigt, als daß wir uns zu ihrer Übernahme hätten entschließen können.

Nach mancherlei Erwägungen wählten wir eine prozentuelle Punktwertung, deren einfaches Prinzip in folgendem besteht: Für jeden Test wird die schlechteste Leistung mit 0 Punkten, die beste Leistung mit 100 Punkten bewertet; alle dazwischen liegenden Leistungen werden in verhältnismäßig zu berechnenden Punktzahlen ausgedrückt.

Nennen wir a die ursprüngliche Wertung der besten, z die der schlechtesten Lösung eines Tests, z. B. ausgedrückt durch die Anzahl der begangenen Fehler. Die Prozentpunktzahlen der Grenzfälle seien ausgedrückt durch $a\,\% = 100$, $z\,\% = 0$; dann ist für irgendeine andere Fehlerzahl m die prozentuelle Punktzahl nach folgender Formel zu berechnen: $m\,\% = \frac{z - m}{z - a} \cdot 100$. Beispiel: Bei irgendeinem Test haben die besten Prüflinge 3, die schlechtesten 18 Fehler gemacht: $a = 3$, $z = 18$; für die Leistung mit der Fehlerzahl $m = 8$ ist dann $m\,\% = \frac{18 - 8}{18 - 3} \cdot 100 = \frac{10}{15} \cdot 100 = 67$. Die Prüflinge, die 8 Fehler begingen, erhalten demnach 67 Punkte.

Mit dieser Berechnungsweise sind 1. alle Testleistungen auf Werte gebracht, die miteinander verglichen und zu kombinierten Werten verbunden werden können, 2. auch die Abstände zwischen den Einzelleistungen durch einen überall gleichmäßig anwendbaren Maßstab auszudrücken.[1])

Die Herstellung der Verbindung erfordert nun noch weitere methodische Überlegungen. Es geht nicht an, die Prozentpunkte, die ein Prüfling in sämtlichen Tests erhalten hat, einfach miteinander zu addieren, denn dann würde manche Eigenschaft durch den Zufall, daß ihr eine größere Zahl von

[1]) Auch diese Wertungsmethode ist, wie die Anwendung erwies, nicht frei von Schwächen und soll noch weiterhin verbessert werden.

Tests galt, viel zu stark in der Resultante vertreten sein, andererseits würde der abgestuften Bedeutung der einzelnen Eigenschaften für den Beruf keinerlei Rechnung getragen sein. Deshalb müssen alle Tests, die zu einem gemeinsamen Fähigkeitsgebiet gehören, zu einer engeren Resultante verbunden werden; so erhält der Prüfling z. B. eine kombinierte Prozentpunktziffer für Handgeschicklichkeit, eine für Verständnis technischer Konstruktionen, eine für konstruktive Phantasie, eine für Augenmaß usw. Diese Eigenschaften müssen nun in ihrer Wichtigkeit für den Beruf gewertet werden; die Feststellung dieser Wichtigkeit ist natürlich nur mit Hilfe von erfahrenen Berufsvertretern möglich; wir konnten hier die Vorarbeiten, die Lipmann und Stolzenberg bereits getan haben, verwerten[1]), haben aber manches auf Wunsch der Herren aus der Praxis modifiziert. Die Eigenschaften erhielten nach dem Grade ihrer Bedeutung „Gewichte", d. h. Koeffizienten, mit denen die gefundenen Prozentpunktzahlen multipliziert werden, ehe sie zur letzten Resultante vereinigt werden. So ist an dem endgültigen Prädikat der gesamten Prüfungsleistung jede Eigenschaft ihrer Bedeutung entsprechend beteiligt; die von uns benutzten „Gewichte" bewegten sich zwischen 1 (nur einmal vorkommend) und 4.

In diese Verbindung der Wertziffern wurden nur die unmittelbar zur technischen Berufseignung gehörigen Leistungen (Nr. 1—7 der Prüfliste) hineingenommen. Die Intelligenzleistungen wurden zur Ergänzung des Bildes selbständig registriert.

Daß dieses Verfahren von Willkür nicht ganz frei ist, muß ohne weiteres zugestanden werden; aber es gibt überhaupt kein Wertungsverfahren, das nicht auf irgendwelchen willkürlichen Voraussetzungen beruhen müßte; denn die Wertung muß ja die unendliche Vielgestaltigkeit qualitativer Verhaltungsweisen in die Zwangsläufigkeit einer kahlen Ziffernreihe hineinpressen. Wir müssen uns damit zufrieden geben, daß die willkürlichen Voraussetzungen der Wertung wenigstens durch möglichste Annäherung an die tatsächlichen Verhältnisse ihre Rechtfertigung finden und daß sie, einmal festgesetzt, auf alle Prüflinge gleichmäßig angewandt werden. Andererseits aber müssen wir auch aus diesen methodischen Gesichtspunkten die Folgerung ziehen, daß nicht das quantitative Prüfungsprädikat allein die Entscheidung tragen darf, sondern durch Berücksichtigung qualitativer Momente ergänzt werden muß.

IV. Lehrer- und Schülerbogen.

Im folgenden geben wir einen Abdruck des an die Lehrer gesandten Beobachtungsbogens nebst Begleitschreiben; als Beispiel ist eine Ausfüllung (in Kursivdruck) beigefügt. Die Ausfüllung ist besonders gut und bietet eine wirklich wertvolle Ergänzung der Prüfergebnisse. Im ganzen haben die Lehrer den Bogen mit größerem Interesse ausgefüllt, als wir es früher bei ähnlichen Gelegenheiten im Durchschnitt beobachteten, vermutlich weil hier die Lehrer unmittelbar von dem praktischen Wert ihres Urteils überzeugt waren.

Es folgt dann die Frageliste für die Prüflinge, die diese am ersten Prüfungstage in Aufsatzform zu bearbeiten hatten, als Beispiel ein Aufsatz desselben

[1]) Lipmann u. Stolzenberg a. a. O. S. 5ff.

Knaben H. D., über den wir den Lehrerbericht abdrucken. Beide Berichte stimmen gut zu einander.

An den Klassenlehrer des Schülers . . . . . .

Der Schüler . . . . . hat sich bei der Eisenbahndirektion um Einstellung als Maschinenbaulehrling beworben. Da der Andrang der Bewerber sehr stark ist, sind wir mit der Tauglichkeit der zur engeren Auswahl stehenden Anwärter beauftragt. Wir stehen auf dem Standpunkte, daß der Prüfungsbefund allein für die Einstellung oder Nichteinstellung nicht ausschlaggebend sein darf, sondern daß die langjährige Erfahrung des Lehrers ebenfalls gehört werden muß. Wir bitten Sie daher, uns durch Ausfüllung des beiliegenden Fragebogens bei der Entscheidung zu unterstützen, soweit Sie über Beobachtungen zu den erfragten Punkten verfügen.

Von einer Präzisierung der Fragen haben wir absichtlich Abstand genommen, um eine möglichst große Freiheit in der Beantwortung zu lassen. Wir bitten, die einzelnen, durch Stichworte gegebenen Punkte nicht lediglich mit ja oder nein, mit vorhanden oder nicht vorhanden, mit gut oder schlecht usw. zu beantworten, sondern möglichst ausführlich, unter Heranziehung von Beispielen. Dabei ist stets der Gesichtspunkt der Eignung des Knaben für den Beruf des Maschinenbauers oder für einen anderen, nach Ihrer Meinung für das Kind passenderen Beruf zu berücksichtigen.

Da die Eisenbahndirektion auf Entscheidung drängt, bitten wir höflichst, die ausgefüllten Bogen bis zum . . . . . an uns zurücksenden zu wollen.

Lehrerurteil.

Name des Knaben: *H. D.* Alter: *15 J.* Beruf des Onkels: *Schlosser (schon seit der Kindheit bei ihm).*

Halten Sie das Kind für geeignet für den Beruf des Maschinenbauers? *Ja.*

Weshalb, weshalb nicht? *Ja, weil er selbständig Maschinen und Apparate baut, in der Werkstatt arbeitet und sich Literatur über Maschinen und ihre Teile (Turbinen) beschafft.*

Erscheint es Ihnen für einen anderen Beruf geeigneter, für welchen? *Nein* . . . . . .

. . . . . .

Weshalb hat es diesen nicht gewählt? . . . . . .

. . . . . .

Äußern Sie sich bitte über die nachstehend bezeichneten Fähigkeiten und Eigenschaften des Kindes?

1. Intelligenz: *über mittel, sucht sich selbständig Urteile zu bilden.*
2. Gedächtnis: *sehr gut, besonders für technische Dinge.*
3. Schärfe der Beobachtung: *erkennt die Ursache mancher verwickelten Vorgänge.*
4. Technisches Verständnis und technische Begabung: *hervorragend, zeichnet Straßenbahnen, Lokomotiven aus dem Gedächtnis.*
5. Begabung für Rechnen und Algebra: *gut*
6. Begabung für Raumlehre: *gut.*
7. Zeichnerische Begabung: *sehr gut, besonders für technisches Zeichnen.*
8. Interessenrichtung: *verbringt seine Freizeit in der Werkstelle; mag gern turnen, besitzt eine Bibliothek wertvoller Bücher.*
9. Handgeschicklichkeit: *gut, wie sich aus dem bereits Gesagten ergibt.*
10. Organisatorische Begabung: *darüber konnte ich keine Beobachtungen machen. Nach seiner Intelligenz und seiner Willensstärke muß er sie besitzen.*
11. Verhalten zu den Kameraden: *freundlich, verträglich.*
12. Führertalent, Unterordnung: *überragt geistig, ist ausschlaggebend, kann gehorchen.*
13. Fleiß, Regsamkeit, Willensstärke, Entschlußfähigkeit: *fleißig, selbsttätig, ausdauernd, schnell entschlossen.*
14. Ausdauer, Geduld, Beharrlichkeit bei Schwierigkeiten: *siehe Frage Nr. 13!*
15. Arbeitet das Kind langsam oder schnell? (im Vergleich zur Klasse): *sicher, schneller als die Klasse.*
16. Ordnungssinn, Pünklichkeit: *besitzt viel Ordnungssinn, ist pünktlich; Trödelei ist ihm zuwider, mag nicht unbeschäftigt sein.*

Besondere Bemerkungen, Ergänzungen:

H. D. befindet sich seit früher Kindheit bei seinem Onkel, hat ein freies, offenes Wesen und starken Sinn für Recht und Rechtlichkeit.

Frageliste für die Prüflinge.

1. Name und Wohnung:
2. Geburtsort und -datum:
3. Namen und Beruf des Vaters:
4. Wieviele Geschwister und in welchem Alter?
5. Welche Schule hast Du besucht?
6. Wieviele Klassen hat diese Schule?
7. In welcher Klasse warst Du zuletzt?
8. Welche Schulfächer waren Dir die liebsten und warum?
9. Womit hast Du Dich in der freien Zeit beschäftigt?
10. Welches war Deine Lieblingsbeschäftigung?
11. Hast Du zu Hause im Haushalt oder beim Erwerb helfen müssen?
12. Hast Du außerhalb des Elternhauses Geld verdienen müssen und mit welcher Tätigkeit?
13. Was für Bücher hast Du am liebsten gelesen?
14. Hast Du Krankheiten durchgemacht und wieviele?
15. Welche sonstigen freudigen oder traurigen Ereignisse haben auf Dich großen Eindruck gemacht? (z. B. Reisen.)
16. Welchen Beruf hast Du erwählt und warum gerade diesen?

Aufsatz des Prüflings H. D.

Im Jahre 1905 am 18. April wurde ich in Hamburg geboren. Von meiner frühesten Jugend an kam ich nach meinem Großonkel, welcher in Hamm Schlossermeister ist. Mein Onkel, L. Kleinschmidt, wurde in Grabenstein bei Kassel geboren. Ich wuchs ohne Spielgefährten auf, aber als ich mit dem 7. Lebensjahre in die Volksschule am Louisenweg kam, hatte ich deren viele. Diese Schule hat 9 Klassen, welche ich schon alle durchlaufen habe, und ich werde am Ostern aus der Oberklasse entlassen. Meine Lieblingsfächer waren und sind jetzt noch Zeichnen, Naturlehre, Rechnen, Turnen und Aufsatz. Sie sind mir darum beliebt, weil sie alle nicht langweilig sind und weil man oft hier seinen eigenen Weg gehen kann. Schon als kleiner Junge half ich, zum Ärger meines Onkels, in der Werkstatt, aber nun möchte er mich, wenn er könnte, behalten. Als ich dann im Jahre 1914 einen Ozean-Dampfer besuchte, reifte beim Anblick der schönen blanken Maschinen in mir der Entschluß, Maschinist oder Maschinenbauer zu werden. In der freien Zeit beschäftige ich mich mit Handarbeiten, welche darin bestehen, daß ich Modelle von Schiffen, Eisenbahnen und kleinen Maschinen anfertige, welche ich dann, wenn sie ihren Zweck erfüllt haben, den kleinen Freunden überlasse. Bei meinen Pflegeeltern werden mir nie Anforderungen für häusliche Arbeiten gestellt. Mit Vergnügen sehe ich dem Weihnachtsfest entgegen, wo es stets eine Überraschung ist, die verschiedensten Bücher zu sehen, obgleich ich in meinem Zimmer die verschiedensten Bücher habe. Technik, Literatur stehen im bunten Durcheinander. Voran steht der „Lokomotivführer", welchen ich von meinem Vater bekommen habe, welcher in Essen Maschinenführer ist. Krank bin ich eigentlich nie gewesen, außer den Verwundungen, die man bekommt, wenn man unvorsichtig ist. Ein großes Ereignis ist es, wenn man verreisen darf. Schon fünfmal war ich in . . . . ., und es ist stets eine schöne Erinnerung. Ich habe mich nun entschlossen, Maschinenbauer zu werden.

V. Die Entscheidung über die Aufnahme.

Die Entscheidung wurde in einer gemeinsamen Sitzung von Vertretern des psychologischen Laboratoriums und der Eisenbahnwerkstatt getroffen.

Für jeden der 40 Prüflinge lag vor: 1. Die Gesamtpunktzahl für die Prüfung der technischen Berufseignung. 2. Die Punktziffer der Intelligenzprüfung. 3. Der Beobachtungsbogen des Lehrers. 4. Das Schulzeugnis. 5. Der selbstgeschriebene Aufsatz über Lebenslauf und Interesse. Nur sieben Knaben konnten aufgenommen werden. Zu ihrer Feststellung wurden die Inhaber der zehn ersten Plätze in der Prüfungsrangordnung einzeln durchgesprochen; für jeden alle obengenannten Kriterien in Erwägung gezogen. Erfreulich war hierbei der Eindruck der ganz überwiegenden Übereinstimmung, die zwischen dem Prüfungsausfall und dem Lehrerurteil, oft auch dem Ein-

druck des Aufsatzes bestand. Allgemein wurde die große Unterstützung anerkannt, die die Auslesetätigkeit durch die ausgefüllten Beobachtungsbogen der Lehrer erhielt; viele von diesen gaben, im Gegensatz zu den inhaltsarmen Schulzeugnissen, recht anschauliche Bilder von Wesensart, Begabungsweise und Interessenrichtung der Knaben.

Bei den ersten fünf und dem 7. Knaben waren alle Kriterien so eindeutig günstig, daß ihre Aufnahme ausgesprochen werden konnte. Der 6. und der 8.—10. Knabe sollen noch einer endgültigen Nachentscheidung unterworfen werden, da die verschiedenen Momente noch nicht eindeutig gegeneinander abgewogen werden konnten.

So zeigte der nach der technischen Prüfung Sechste eine merkwürdig geringe Intelligenz; der Achte, Neunte und Zehnte waren in ihren technischen Begabungsleistungen nur wenig voneinander unterschieden. Diese Nachprüfung wird darin bestehen, daß man Fehler, die die Knaben bei den Tests begangen hatten, mit ihnen durchspricht, um festzustellen, wie weit sie durch Hilfe und Selbstkritik zur Korrektur ihrer Fehler kommen können Außerdem soll ein Knabe, der nur an einem Prüfungstag teilnehmen konnte, nachgeprüft werden, da er nach seinen bisherigen Ergebnissen möglicherweise in die engere Auswahl kommen kann.

Aus der Zahl der obengenannten Knaben soll die siebente noch offene Stelle besetzt werden, ferner — für den Fall, daß einer der bisher ausgewählten Knaben bei der erst nachfolgenden ärztlichen Untersuchung als untauglich bezeichnet wird — ein Ersatz gefunden werden.

Diese Einzelheiten sind mit Absicht etwas ausführlich behandelt worden, weil gerade sie das unterscheidende Merkmal des Hamburger Verfahrens bilden. Sowohl die Psychologen wie die Vertreter der Werkstatt hatten den Eindruck, daß die objektive Gerechtigkeit des messenden Prüfverfahrens durch eine solche Individualisierung nicht etwa aufgehoben wird, sondern erst gerade in seiner wirklichen Bedeutung und Begrenzung zur Geltung kommt. Menschen sind keine Maschinen; die bloße Herstellung von Wertziffern, nach denen man einfach die sieben Ersten abzählt, bedeutet eine Mechanisierung, gegen die gerade wir Psychologen Front machen müssen.

Deshalb scheint uns auch ein Vorschlag, der soeben von Oberbaurat Fränkel dem Eisenbahnministerium zur Einführung empfohlen wird[1]), höchst bedenklich. Hiernach soll auf rein rechnerischem Wege aus der Addition dreier Wertziffern — für Schulzeugnis, ärztliches Tauglichkeitszeugnis und psychologisches Prüfungsergebnis — die Gesamtpunktziffer für jeden Bewerber festgestellt werden, die dann für die Entscheidung maßgebend ist. Die psychologische Prüfung soll in stark vereinfachter Weise von Eisenbahnbeamten vorgenommen werden. Es wird also ebenso die Mitarbeit des Psychologen wie die des Lehrers ausgeschaltet, das Schulzeugnis viel zu hoch bewertet und die psychologische Prüfung zu einem von Laien zu handhabenden, bloßen Mechanismus herabgesetzt. Wer da weiß, wie sehr noch alles auf dem Gebiete der Eignungsprüfung im Fluß ist, wie man von jeder vorgenommenen Prüfung für die nächste lernen muß, wie schwer und auf fachmännische Erwägungen angewiesen vor allem die Wertung der Prüfergebnisse ist — der wird vor einer vorzeitigen Auslieferung dieser Eignungsprüfungen an Nicht-Psychologen nur mit größtem Nachdruck warnen.

Das Erstrebenswerte dagegen ist eine organisierte Arbeitsgemeinschaft zwischen psychologischem Institut und Eisenbahnbehörde, wie sie in Berlin und Hamburg angebahnt ist. Eine solche Arbeitsgemeinschaft bedarf freilich sehr des Ausbaues. Es genügt nicht, daß lediglich im Moment der Prüfung

[1]) S. Fränkel (Kassel), Die Eignungsprüfung von Werkstättenlehrlingen. Zeitung des Vereins Deutscher Eisenbahnverwaltungen, 60. Jahrg., Nr. 94 v. 29. Dez. 1920, S. 1027—1029.

die Verbindung gesucht wird; vielmehr müßten auf Grund der Prüferfahrungen Verbesserungen für künftige Prüfungen vorbereitet, die ausgelesenen Lehrlinge in ihrer praktischen Bewährung beobachtet, für andere Zweige des Eisenbahndienstes Eignungsprüfungen ausgearbeitet werden[1]). Es wäre empfehlenswert, daß die Eisenbahnbehörde für solche Zwecke eigene ständige Assistenten an psychologischen Instituten arbeiten ließe.

VI. Zur Berufsberatung der Nicht-Aufgenommenen.

Bei psychologischen Eignungsprüfungen sollte stets der soziale Gesichtspunkt mitsprechen, daß sie nicht nur im Interesse der Betriebe, sondern auch in dem der Berufsanwärter vorgenommen werden. Die durch die Prüfung gewonnenen Fähigkeitsfeststellungen sollten allen Bewerbern zugute kommen, nicht nur den wenigen Glücklichen, die aufgenommen wurden. Bei der kleinen Zahl von Stellen, die bei der Bahnwerkstatt zu besetzen waren, und bei der scharfen Vorauslese, die schon die 40 Prüflinge aus einer weit größeren Zahl ausgesiebt hatte, ist es zweifellos, daß sich unter den Nicht-Aufgenommenen noch eine Reihe recht guter technischer Begabungen befinden; deren Zuweisung zu anderen technischen Betrieben läge im Interesse der Knaben wie der Betriebe selbst. Und auch für die übrigen sind Fähigkeitsbilder gewonnen worden, die in irgendeiner Weise für eine anderweitige Berufswahl nutzbar gemacht werden sollten. Aus diesen Gesichtspunkten hielten wir es für richtig, das Prüfergebnis für alle Knaben nebst dem dazugehörigen Lehrerbogen der staatlichen Berufsberatungsstelle zur Verfügung zu stellen.

Hierzu trafen wir folgende Maßnahmen:

1. In dem Schreiben der Eisenbahnbehörde, das den Nicht-Angenommenen den negativen Bescheid gibt, wird ihnen nahegelegt, sich wegen anderweitiger Stellenbeschaffung zur Berufsberatung zu begeben, die über das Ergebnis der Eignungsprüfung in Kenntnis gesetzt sei. (Eine direkte Aushändigung eines psychologischen Prüfungszeugnisses an die Knaben selbst oder deren Eltern halten wir für unzweckmäßig, da hierin leicht eine endgültige Abstempelung ihrer Fähigkeiten gesehen wird; das hieße aber den Wert und die definitive, für alle Zukunft maßgebende Bedeutung der Eignungsprüfung beträchtlich überschätzen. Außerdem könnte mit einem solchen Zeugnis leicht Mißbrauch getrieben werden.)

2. In einer Demonstration wird den Herren der Berufsberatungszentrale ein Einblick in das psychologische Verfahren gegeben, damit sie in die Lage gesetzt sind, das ausgestellte Prüfblatt richtig zu bewerten.

3. Für jeden Prüfling wird der Berufsberatung ein „Psychologisches Prüfblatt“ geschickt, welches sowohl den Gesamtausfall der Prüfung wie die Prädikate in den geprüften Haupteigenschaften angibt. Als Prädikate werden der leichten Verständlichkeit halber die üblichen Schulzeugnis-Ziffern gewählt. Dem Prüfblatt wird eine Abschrift des Lehrerbogens beigelegt.

Ein solches Prüfblatt hat z. B. folgenden Wortlaut:

---

[1]) Das 1917 in Dresden begründete psychotechnische Prüflaboratorium für Lokomotivführer ist nur kurze Zeit in Tätigkeit gewesen.

Psychologisches Prüfblatt für X. Y.

(Alter . . . Wohnung . . . . . Schule . . . . . Klasse . . . . .)

Der Knabe gehört zu 40 Prüflingen, die im Auftrage der Eisenbahnbehörde im Dezember 1920 im Psychologischen Laboratorium einer Prüfung auf Eignung zum Maschinenbauer unterzogen worden sind. Diese Knaben bildeten bereits eine von der Eisenbahn vorgenommene Auslese aus 120 Bewerbern. Von den geprüften Knaben konnten nur die 7 Besten in die Eisenbahnwerkstatt eingestellt werden. Für sämtliche Prüflinge wird zum Zwecke der Berufsberatung ein Prüfblatt ausgestellt; dieses enthält: den Rangplatz des Knaben unter den 40 Prüflingen und für die Haupteigenschaften gesonderte Prädikatziffern: 1 (sehr gut) . . . . 5 (ungenügend). Es ist zu beachten, daß die Prädikate nur die Leistung im Verhältnis zu den Mitbewerbern ausdrücken, die an sich schon eine Auslese darstellen.

Gesamtergebnis der technischen Eignungsprüfung: Platz 11 unter 40.

I. Augenmaß	3—4
II. Tastempfindlichkeit	5
III. Muskel- und Gelenkempfindlichkeit*)	3—4
IV. Handgeschicklichkeit	1
V. Schnelligkeit des Reagierens	2
VI. Raumanschauung	2—3
VII. Technisches Verständnis	3
VIII. Intelligenz	2

*) Unter Muskel- und Gelenkempfindlichkeit ist die Tätigkeit zu verstehen, Bewegungen der eigenen Gliedmaßen (Arm, Finger), sowie Widerstände abzuschätzen.

Wie das Beispiel des X. Y. sehr deutlich zeigt, gibt der Rangplatz für die Gesamtleistung für sich noch kein charakteristisches Bild der Eignung; die „Profilierung" der Leistungen nach den Hauptfähigkeiten muß hinzukommen. So sind für X. Y. die großen Schwankungen im Profil kennzeichnend, namentlich der Gegensatz zwischen der ausgezeichneten Handgeschicklichkeit und der unzulänglichen Tastempfindlichkeit. Andere Knaben zeigen wiederum ein gleichmäßigeres Niveau der Einzelfähigkeiten.

Der oben geschilderten Prüfung schlossen sich im Januar 1921 die Prüfungen für zwei auswärtige, gleichfalls der Eisenbahndirektion Altona unterstehende, Werkstätten an, die nach demselben Verfahren vorgenommen wurden. Für künftige Prüfungen sind gewisse Änderungen der Methodik auf Grund der diesmaligen Erfahrungen in Aussicht genommen.

Eine ausführliche Darstellung, die insbesondere die psychologische Analyse der Prüfungsbefunde und der Lehrerurteile zu geben hätte, bleibt vorbehalten.

Zur Bildung von Gesamtreihen bei Begabungsprüfungen.

Von Gustav Deuchler.

Albert Huth macht in seiner Abhandlung „Eine neue Berechnungsmethode zur Feststellung der Rangreihe der Schüler bei Begabungsprüfungen[1])" einen anerkennens- und begrüßenswerten Vorstoß gegen die Verwendung von Rangreihen an Stelle der Leistungsreihen. Die Grundeinstellung Huths, die Genauigkeit bei der Bildung von Gesamtreihen möglichst nicht zu vermindern, soll in den folgenden Ausführungen weitergeführt werden; sie führt dann allerdings, wie wir sehen werden, zu einem anderen Verfahren. Dieses ver-

[1]) Zeitschrift f. päd. Psychologie, Bd. 21, S. 247 ff.

wende ich schon seit einer Reihe von Jahren bei meinen eigenen Betrachtungen; im Rahmen der gesamten Statistik dürfte es nicht völlig neu sein.

Die Verwendung von Rangreihen ist durch die Abhängigkeitsbestimmungen in der pädagogisch-psychologischen Forschung heimisch geworden. Man stand da Daten gegenüber, die nicht anders als in Rangwerten gegeben waren; man denke nur an Klassenplätze, Zeugnisnoten u. dgl. Solchen Daten gegenüber wird die Verwendung von Rangreihen natürlich immer ihren Platz behaupten. Freilich ist man dann auch sehr bald daran gegangen, echte Leistungsreihen zum Zweck der Abhängigkeitsberechnung in Rangwerte überzuführen. Wo das geschah zur Vereinfachung der Berechnung, ferner wo eine solche Vereinfachung die Ergebnisse nicht wesentlich beeinflußte und man sich mit dem dadurch erhaltenen 'rohen' Wert begnügen konnte, ist kein grundsätzliches Bedenken dagegen geltend zu machen. In solchen Fällen wird man auch in Zukunft zur Herstellung von Rangreihen aus Leistungsreihen schreiten. Außerdem wird man bei Abhängigkeitsberechnungen da, wo man aus gemischten Reihen, d. h. aus Rangreihen und Leistungsreihen, die gegenseitige Abhängigkeit zu bestimmen hat, die Leistungsreihen in Rangreihen umwandeln, solange man noch kein befriedigendes Verfahren der Berechnung gegenseitiger Abhängigkeit aus so gemischten Reihen besitzt. Aber man hat die Umwandlung der Leistungsreihen in Rangreihen, namentlich da, wo es sich um Leistungen verwickelter geistiger Betätigungsweisen handelt, aus dem Tatbestand heraus zu begründen versucht, indem man darauf hinwies, daß die Abstufung der Leistungsgrößen doch wahrscheinlich nicht als Ausdruck der entsprechend gleichen Abstufung der in ihnen sich bekundenden Betätigungsweisen aufgefaßt werden dürfe. Man hat dann in der Einführung dieser Umwandlung, die jedem mit der Schulpraxis einigermaßen Vertrauten mit allen Bedenklichkeiten längst geläufig war, beinahe so etwas wie eine wissenschaftliche Tat ersten Ranges sehen wollen.

Die Verwendung solcher aus den Leistungsreihen abgeleiteten Rangreihen wurde dann in der angewandten Psychologie bei ihren mannigfaltigen Berührungen mit der Praxis noch befestigt und verbreitet durch die damit in der Regel verbundene Vereinfachung der Berechnung sowie durch das Bestreben, sich an die Gepflogenheiten der Praxis anzupassen. Besonders bequem ist das bisher geübte Verfahren, wenn man aus mehreren Leistungsreihen mit verschiedenen konkreten Maßeinheiten eine Gesamtreihe bilden will. Stellt man aus den einzelnen Leistungsreihen Rangreihen her, so fallen die verschiedenen Maßstäbe weg, und man kann dann leicht die Gesamtreihen herstellen durch einfache mathematische Verfahren wie Durchschnittsbildung u. dgl. Das schien ohne weiteres nahe zu liegen.

Nun ist aber klar, daß, wenn man Leistungsreihen in Rangreihen überführt, man an dem durch die Zahlenwerte ausgedrückten Sachgehalt nicht das geringste ändert, sondern damit zunächst nur eine Veränderung der Zahlengrößen vornimmt und zwar in dem Sinn, daß an die Stelle der bestimmten Leistungsgrößen die unbestimmten Rangzahlen gesetzt werden. Wollte man mehr damit tun, so hätte man erst durch eine irgendwie begründete Annahme oder Lehre den Zusammenhang herstellen müssen zwischen den in den Maßzahlen gegebenen geistigen Leistungen und den eigentlichen Abstufungen der darin sich bekundenden geistigen Betätigungsweisen. Das ist bis jetzt noch nirgends ernstlich versucht worden. Die Umwandlung hat

also bis heute immer nur den Sinn, daß man ungenauere Größen an die Stelle von genaueren setzt. Wenn ein anderer einfacher Weg der Gesamtreihenbildung nicht möglich wäre, so ließe sich, falls für die erstrebten Zwecke der so erreichte Genauigkeitsgrad genügen würde, dagegen nicht viel einwenden. Die Brauchbarkeit festzustellen, wäre dann eine einfache Frage der Näherungsmathematik in ihrer Anwendung auf psychologische Fragen.

Es ist jedoch ein anderes Verfahren auf verhältnismäßig einfache Weise zu gewinnen, ein Verfahren, das von dem Bestreben, genaue Werte ungenau zu machen, frei ist. Aus dieser Einstellung heraus schlug nun A. Huth vor, die Schwankungsbreite (Variationsbreite) der Leistungsreihe gleich 100 zu setzen, um dann mit Hilfe einer einfachen Formel eine völlig genaue, d. h. eine den verschiedenen Abstand der aufeinander folgenden Vpn. berücksichtigende Rangreihe, eine sogenannte Leistungsrangreihe zu berechnen. Auf die Formel und ihre Gewinnung brauche ich nicht einzugehen, weil sie für das Folgende nicht in Betracht kommt. Sie ist meines Erachtens nicht über allen Bedenken erhaben.[1]) Es interessiert uns hier nur die Verwendung der Schwankungsbreite; das ist der Maßabstand zwischen der höchsten und niedersten Leistungszahl. Huth kommt in seinem Bestreben nach Genauigkeit zweifellos weiter als die übliche Rangbildung; aber die äußersten Werte (e_u und e_o) unterliegen bekanntlich nach aller Theorie und Erfahrung der Statistik den größten Schwankungen von sämtlichen Einzelwerten, und deshalb empfiehlt sich die Schwankungsbreite nicht zu Ableitungen von Bestimmungsstücken eines Kollektivgegenstandes. Man geht vielmehr am besten von den am meisten konstanten Größen aus, und das sind die Mittelwerte (m) und die Streuungswerte (s). Ob man dabei als Mittelwert das arithmetische Mittel bzw. den Durchschnitt (a) oder den Zentralwert (c) oder das Dichtigkeitsmittel oder ein anderes Mittel verwendet, ist hier grundsätzlich ebenso gleichgültig wie die Verwendung der mittleren quadratischen Abweichung (q) oder die einfache mittlere Abweichung (v) oder des sogenannten wahrscheinlichen Fehlers (f) u. dgl. als Streuungswert.[2]) Mit den Bestimmungsstücken m und s läßt sich ganz gut eine völlig genaue, von den besonderen Maßstäben unabhängige Leistungsreihe herstellen[3]), so daß dann die Leistungsreihen aus den verschiedenen Testprüfungen leicht in eine Gesamtreihe zusammengefaßt werden können, indem man den Abstand der einzelnen Leistungen vom Mittel durch die Größe des Streuungsmaßes als Einheit mißt. Man braucht nur die Unterschiede der einzelnen Leistungsgrößen (e_λ) und des Mittelwertes (m), also $(e_\lambda - m)$ zu bilden und durch den Streuungswert (s) zu teilen; d. h. $l_\lambda = \frac{e_\lambda - m}{s}$ zu berechnen, so hat man, was man braucht und wünscht. Diese 'absolute' Leistungsreihe besteht dann in negativen und

[1]) Warum soll gerade nur die niederste und die höchste Leistung immer ganzzahlige Rangwerte bekommen? Wenn man schon einmal anfängt, den Abstand zwischen 1 und n den Leistungszahlen völlig entsprechend zu verteilen, so darf man für die Randplätze keine Ausnahme machen. Huths Leistungsrangreihe ist gar keine eigentliche Rangreihe, sondern eine durch die die Abstände gleichhaltende Abbildung der ursprünglichen Schwankungsbreite auf die Strecke 1—n gewonnene neue Leistungsreihe.

[2]) Vgl. meinen Aufsatz „Über absolute und relative Streuungswerte". Zeitschrift für päd. Psychol. Bd. 14, S. 305 ff.

[3]) Vgl. auch den Hinweis darauf in der zuvorgenannten Abh. S. 314.

positiven Zahlen; negativ werden diejenigen Leistungen, die unter dem Mittel, positiv diejenigen, die darüber liegen. Um die Gesamtreihe (resultierende Reihe) zu bilden, hat man nur noch die l-Größen einer jeden Vp. von den verschiedenen Versuchsreihen zu addieren. Rangreihen bekommt man auf diese Weise nicht; aber sie sind auch ganz und gar überflüssig und praktisch bedeutungslos. Wer Lust hat, kann dann immerhin noch die von jedem besonderen Maßstab unabhängige Leistungsreihe in eine Rangreihe umnummerieren.

An dem von A. Huth a. a. O. S. 253 angegebenen Beispiel sei dies noch durchgeführt; ich gehe vom arithmetischen Mittel der absoluten Leistungsreihe Huths aus und bestimme den sog. wahrscheinlichen Fehler als $f = 0{,}6745\ q$. Dann erhalte ich für

die Versuchspersonen:	A	B	C	D	E	F
die unabhängige Leistungsreihe:	2.29	1.58	0.32	—1.11	—1.19	—1.66
Huths Leistungsrangreihe:	1.0	1.9	3.6	5.3	4.5	6.0

Man sieht sofort die Übereinstimmung und den Unterschied der beiden Verfahren. Die Berechnung ist verhältnismäßig einfach, namentlich wenn man mit den zu statistischen Zwecken notwendigen Hilfsmitteln wie Multiplikations- und Quotiententafeln u. dgl. versehen ist.

Damit ist der Grundgedanke dargelegt und an einem Beispiel verdeutlicht. Für die Praxis reicht dies zunächst aus. Sämtliche Fragen, die bei der Bildung von Gesamtreihen in Betracht kommen, sind damit natürlich noch nicht gelöst, wenn man an eine verhältnismäßig abschließende Behandlung des Gegenstandes denkt. Aber es handelt sich jetzt nur noch um Fragen, die für die übrigen Berechnungsverfahren in gleicher Weise noch schweben. Sie sollen im Folgenden nicht genauer entwickelt, sondern nur angedeutet werden. Einmal ist wichtig zwischen den verschiedenen Mittelwerten und den ihnen zugehörigen Streuungswerten eine Entscheidung herbeizuführen. Das ist zum Teil eine Sache der Übereinkunft. Ich verwende im allgemeinen das arithmetische Mittel (Durchschnitt) und die mittlere quadratische Abweichung, aber auch den Zentralwert und die einfache mittlere Abweichung oder auch den wahrscheinlichen Fehler. Das Dichtigkeitsmittel zu verwenden, empfiehlt sich nicht aus hier nicht weiter zu erörternden Gründen. Selbstverständlich muß man bei einer und derselben Untersuchung das gleiche Berechnungsverfahren verwenden. Vielleicht einigt man sich hinsichtlich des Streuungsmaßes am raschesten auf den sogenannten wahrscheinlichen Fehler wegen der Beziehung $f \sim {}^2/_3\ q$ bzw. $f \sim {}^4/_5\ v$ bei 'normaler' Verteilung und wegen seiner Bedeutung bei der Häufigkeitsverteilung. Sodann ist es wichtig, die schwierige Frage des besonderen Gewichts der einzelnen Leistungsreihe zu lösen, wenn sie in eine Gesamtreihe eingeschmolzen werden soll. Dazu bedarf es für die einzelnen Leistungsgebiete noch weitgehender Untersuchungen über die Abhängigkeit derselben von den Gesamt- und Sondertätigkeiten des menschlichen Bewußtseins. Weiter erfordern die einzelnen Teste einen Ausbau zu wirklichen Abstufungstesten.[1]) Als völlig wertlos

[1]) Huth nennt im Anschluß an Lipmann die Abstufungsteste 'Klassifikationsteste' und stellt sie den Alternativtesten gegenüber. Das ist eine irreführende Bezeichnung; denn Alternativteste sind natürlich auch Klassifikationsteste. Treffender dürfte sein, in dem gemeinten Sinn von Abstufungs- und Entscheidungstesten zu sprechen.

möchte ich den Alternativ- oder Entscheidungstest nicht bezeichnen; aber man wird ihn, wo immer möglich, durch einen Abstufungstest ersetzen. Dabei ist namentlich auch an die Gewinnung der Abstufung bloß qualitativ verschiedener Leistungen zu denken. Endlich wäre noch der Ausbau eines absoluten Maßsystems zu erwähnen; es handelt sich letzten Endes, wenn man in allen Untersuchungen vergleichbare Werte bekommen will, um die Gewinnung eines Maßsystems, das Größen erhalten läßt, die für sämtliche Untersuchungen vergleichbar sind. Das ist aber nur möglich aufzustellen durch eine Übereinkunft auf der Grundlage von Größen aus theoretischen und experimentellen Bestimmungen über den „Normalmenschen".

Über die Grundgesetze des Bildungswertes im Arbeitsvorgang.[1]

Von Gustav Deuchler.

Inhaltsübersicht: Einleitung. 1. Die mannigfaltigen Formen des Arbeitsvorgangs. 2. Allgem. Charakteristik desselben. 3. Verwirklichungsweisen im Unterricht. 4. Die vier Grundgesetze: a) Das Gesetz der Aktivität. b) Das Gesetz der Spontaneität. c) Das Gesetz der Zentralität. d) Das Gesetz der Gegenständlichkeit.

Der Arbeitsschulgedanke ist ein echter Gärungsgedanke in der Erziehung der Gegenwart. Seine Kraft, aus mannigfachen Quellen der Vergangenheit und Gegenwart gespeist, durchdringt allenthalben die gesamte Bildungsarbeit und bringt nach und nach alle sachlich, zeitlich und auch zufällig mit ihm in Berührung stehenden Fragen in seinen Bann. Dies ist um so leichter möglich, je mehr sein formaler Charakter erkannt und herausgehoben wird; denn dadurch werden die Erfordernisse einer richtigen Verwirklichung am besten deutlich, und bei der Verwirklichung zwingt er alles, was mit ihm zusammenhängt, zur Anpassung an ihn; so hat er eine Umgestaltung der gesamten Bildungsarbeit tatsächlich zur Folge.

1. Ob die menschliche Arbeit der Erzeugung wirtschaftlicher Güter dient, oder ob es sich um Dienst an der Gemeinschaft oder um Schularbeit handelt, ob die Arbeit auf Herstellung eines äußerlich wahrnehmbaren Gegenstandes oder auf Selbsterfüllung, Selbststeigerung und Selbstgestaltung wie bei der Aneignung bestimmter Inhalte, Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgeht, ob die Betätigung den Charakter saurer Arbeit oder den des innerlich gehobenen Schaffens als einer höheren Einheit von Spiel und Arbeit besitzt, ob harte, selbstbejahte Pflicht oder eigene Neigung, gestellte Ziele oder schöpferische Eingebung, Vorbilder oder neue Aufgaben uns bewegen, in jedem Fall wird durch einen Aufwand von Kraft und Anstrengung zur Überwindung von Spannungen und Hemmungen eine Tätigkeit eingeleitet und aufrecht erhalten, die einem bestimmten Ziel zustrebt und in einem bestimmten Arbeitsstück, dem Werk, sich niederschlägt. Daß diese Bestimmungen überall da zutreffen, wo handwerkliche oder künstlerische Arbeit oder auch nur darstellende Schularbeit vorliegt, sieht man ohne weiteres.

[1] Die folgenden Ausführungen sind z. T. meinen Vorträgen über den „Bildungsgehalt des Arbeitsschulgedankens" (Stuttgart 1921) entnommen.

Man findet sie aber auch da, wo wir es mit bloßer Aneignung und Übung zu tun haben; denn da ist das erstrebte und mehr oder weniger erreichte „Arbeitsstück“ oder „Werk“ eine bestimmte Gestaltung der leiblich-seelischen Verfassung. Davon abgesehen, hat jeder Arbeitsvorgang als mehr oder weniger gegliederte seelische Einheit, unbeschadet der Absicht, die damit verwirklicht werden soll, lediglich vermöge der unmittelbaren Ichteilhaftigkeit eines jeden Erlebnisses, eine ausfüllende und formende Wirkung auf das Ich selbst. Den Arbeitsvorgang zu einer für die gesamte Bildung möglichst wertvollen Erlebnismannigfaltigkeit zu gestalten, ist der tiefere Sinn der Arbeitsschulforderung.

2. Wollen wir einen Einblick in den Bildungswert des Arbeitserlebnisses haben, so müssen wir uns seine wesentlichen Züge im einzelnen vergegenwärtigen. Jede genaue und planvolle Verwirklichung eines Arbeitszieles, sei es auch nur die Nachbildung eines äußerlich sichtbaren Gegenstandes, d. h. eines Dinges, verlangt eine sorgfältige Zergliederung des Zielgegenstandes bzw. der Vorlage in der Vorstellung oder in der Wahrnehmung oder in der Wirklichkeit. Die Verwirklichung des Zieles setzt voraus, daß die einzelnen Teile und Eigenschaften genau aufgefaßt und herausgehoben, hinsichtlich ihres Umfanges und ihrer Gestalt miteinander verglichen und zueinander in Beziehung gesetzt, richtig angeordnet und passend in Zusammenhang gebracht werden. Der Zielgegenstand muß also zergliedert und doch wieder als Ganzes festgehalten werden. Überlegungen der mannigfachsten Art sind sodann anzustellen über die Wege zur Verwirklichung des Zieles, über die Mittel dazu, über Ordnung und Anordnung derselben; dabei müssen die einzelnen Einfälle auf ihre Tauglichkeit hin beurteilt, d. h. im Hinblick auf das Ziel geprüft werden etwa durch rasches vorläufiges Durchdenken der Verwirklichung des Zieles. Entscheidungen sind zu treffen über die zweckmäßigsten und passendsten Mittel. Teilziele werden verwirklicht und gemessen am Gesamtziel, verworfen oder gutgeheißen, in abgeänderter Form wieder verwirklicht oder fortgeschritten zum nächsten Teilziel, das die gleichen Erlebnisse in mehr oder weniger veränderter Form verlangt. Dabei wird jedes Teilziel als Schritt auf dem Weg zum Ganzen erlebt, so daß jedes Verwirklichungserlebnis ein Glied in einer Kette von Erlebnissen ist, durch die die Arbeitsabsicht und der Verlauf der Tätigkeitsgefühle als einheitliches Band hindurchzieht und an deren Ende das als mit dem ursprünglichen oder im Verlauf der Arbeit veränderten Ziel übereinstimmend erlebte Endergebnis steht. Ein so ausgestaltetes Arbeitserlebnis ist nicht nur mit der Fülle der den sachlichen Gehalt des Zielgegenstandes erfassenden Anschauungs- und Denkakte ausgestattet, wie sie die reine Betrachtung und Anschauung unter günstigen Umständen zu erzeugen vermag, sondern es enthält diese eingeschlossen in die Abfolge von besonderen Denkerlebnissen, deren Stromrichtung durch das Verhältnis von Zweck und Mittel, Ziel und Weg gekennzeichnet ist, und diese besonderen Denkerlebnisse wachsen selber wieder heraus aus dem Handeln, seinen Beweggründen und Triebfedern.

3. Der Arbeitsgedanke kann aber in der Unterrichtspraxis in ganz verschiedener Weise durchgeführt werden. Etwa so: der Lehrer gibt für jeden einzelnen Werk-, Darstellungs-, Denk-, Aneignungs- und Übungsschritt den Anstoß; dann wird sich freilich im Schüler nicht die ganze Kraft des Arbeitserlebnisses entfalten. Oder aber so: Der Schüler erzeugt den gesamten Ar-

beitsvorgang aus sich heraus; dann haben wir das eigentliche Wesen der Arbeitsschule vor uns; hier erst wird der Schüler des lebensechten Arbeitserlebnisses teilhaftig mit seiner elastischen Festigkeit, seiner Ursprünglichkeit, seinem Tiefgang und seiner Geschlossenheit. In dieser geistigen Luft werden Menschen, die die Wirklichkeit und den Kampf mit ihr ernst nehmen. Bei der zuvor angedeuteten Durchführung wird der Arbeitsvorgang bloß „von der Ferne erlebt", dem Wesenskern infolgedessen nicht eigentlich teilhaftig. Und der Erfolg? Menschen, die mit dem Blick ins gelobte Land die Sehnsucht danach verbinden, ohne den Willen und die Tatkraft es zu verwirklichen — der Grundzug der geistigen Struktur vieler Menschen unserer Zeit.

4. Der gesamte Gehalt an Bildungswert, der in dem unterrichtlich so gestalteten Arbeitserlebnis liegt, läßt sich, so viel ich sehe, auf vier Gesetze zurückführen.[1])

a) Das erste Grundgesetz fließt aus dem Gegensatz von Aktivität und Passivität, von Tun und Geschehenlassen. Die Arbeitsschule setzt in erster Linie die psychische Aktivität, die Tat des Willens und des Geistes, in Bewegung; anders ist die von ihr geforderte Gestaltungsarbeit in der handwerklichen, darstellenden, gedanklich-sprachlichen, aneignenden und übenden Betätigung gar nicht zu leisten. Es ist in jedem Falle dazu seelische Tatfähigkeit notwendig; je mehr desto besser. Darum können wir dem Gesetz der Aktivität die Fassung geben: Der Bildungswert einer Unterrichtsgestaltung ist um so größer, je mehr sie die seelische Tatfähigkeit in Anspruch nimmt. Es ist wohl zu beachten, daß der oben bezeichnete Gegensatz von Aktivität und Passivität, in dessen Ebene das soeben formulierte Gesetz liegt, nicht verwechselt werden darf mit dem von Aktivität und Kontemplativität, von äußerer Tat und selbstvergessener Betrachtung. Die dem letztgenannten Gegensatz zu grunde liegende Psychologie ist uns heute nicht mehr selbstverständlich. Die zwei damit gemeinten Formen sind verwickelter Natur und lösen sich in eine ganze Reihe einfacherer Züge auf, die teils im Verhältnis des Gegensatzes, teils in dem der Verwandtschaft zueinander stehen. Ja, die beiden Formen waren allzu lange im Gebrauch, und sie haben sich allmählich beinahe in die Bedeutung von Aktivität und Passivität umgewandelt. Der kontemplative Mensch wird infolgedessen häufig mit dem passiven Menschen in eins gesetzt, als ob zum theoretischen und betrachtenden Verhalten nicht ebenfalls seelische Tatfähigkeit nötig wäre. Der Gegensatz von Aktivität und Passivität liegt also, wie das heute nicht anders möglich ist, jenseits des Gegensatzes von praktischem und theoretischem bzw. aktivem und kontemplativem Verhalten.

b) Das zweite Gesetz ergibt sich aus dem Gegensatz von Spontaneität und Reaktivität. Die seelische Tatkraft und ihre Führung kann von außen her ausgelöst werden; sie kann aber auch aus dem Innern des Schülers selbst herauswachsen; seine Tätigkeit wird dann erst zur richtig verstandenen Eigen- oder Selbsttätigkeit. Man muß sich von der noch vielfach verbreiteten Anschauung befreien, der Grundsatz der Selbsttätigkeit sei da schon richtig verwirklicht, wo der Schüler sichtbar sich betätigt, wo er also „selbst" tätig und nicht bloß physisch anwesend ist. Solche „Selbsttätigkeit" ist

[1]) Der Gesichtspunkt der gemeinschaftlichen Gestaltung der Arbeit bleibt in diesem Zusammenhang beiseite.

noch weit entfernt von der des eigentlichen Arbeitsschulgedankens. Dieser fordert vielmehr eine Gestaltung des Arbeitsvorganges in der Weise, daß gerade die führenden Antriebe vom ersten Aufkeimen des Planes bis zur letzten Vollendung des Erzeugnisses aus den seelischen Triebkräften des Schülers selbst sich ergeben. Das erst gibt dem Schüler das Arbeitserlebnis in lebensechter Form. Darum muß das Gesetz der Spontaneität heißen: Der Bildungswert einer Unterrichtsgestaltung ist um so größer, je mehr die Gestaltung des Arbeitsvorganges und des Unterrichts überhaupt aus der Seele des Schülers selbst herauswächst. Ob es sich dabei um Aneignungen, Übungen, Nachbildungen oder jugendliche Schöpfungen handelt, ist in diesem Zusammenhang gleichgültig. Gerade um dem Gesetz der Spontaneität gerecht zu werden, hat man in den Arbeitsschulgedanken eine Reihe anderer hereingezogen, so den der handwerklichen und darstellenden Arbeit, weil bei ihr sach- und erfahrungsgemäß die Antriebe leicht von selbst herauswachsen und weil durch sie leicht dem jugendlichen Tätigkeitsdrang Rechnung getragen werden kann, ebenso den Heimats- und Gegenwartsgedanken, weil dadurch ein Anschluß an den jugendlichen Erfahrungs- und Verständniskreis und eine Befriedigung des jugendlichen Erkenntnis- und Gestaltungstriebes sich am ehesten erreichen läßt.

c) Das dritte Gesetz hat seinen Grund in dem das seelische Leben durchziehenden Gegensatz von peripher und zentral, von flach und tief. Spontane Beweggründe und Antriebe zu körperlicher und geistiger Tätigkeit können sowohl den mehr äußeren Schichten, als auch dem Kern unseres Ichs, dem Grund unseres Wesens entspringen. Wir können eine Arbeit aus eigenen Antrieben tun, auch ohne daß sie uns innerlich tiefer berührt; sie spielt sich dann innerlich in einer gewissen Entfernung von unserem seelischen Schwerpunkt ab. Wir können sie aber auch tun mit der ganzen Kraft unseres Wesens, so daß der Arbeitsvorgang aus unserem seelischen Mittelpunkt herauswächst und durch ihn hindurchgeht. Es ist klar, daß eine solche Arbeit eine andere Bedeutung für die Gestaltung der leiblich-seelischen Verfassung des Menschen hat, als wenn die Eigentätigkeit den Randgefilden der Seele entspringt. Darum können wir dem Gesetz der Zentralität folgende Form geben: Der Bildungswert einer Unterrichtsgestaltung ist um so größer, je mehr die gesamte Arbeit des Schülers aus den Tiefen- und Kernschichten seines Seelenlebens hervorgeht und sie durchzieht.[1]) Die Bedeutung dieses Grundsatzes wird in der Arbeitsschuldidaktik noch weniger gewürdigt: trotzdem auch er nicht unwesentlich über den unmittelbaren Bereich des Arbeitsvorganges hinausgreift. Seine Wirksamkeit wird sich vor allem in der Auswahl und Gliederung der Arbeitsaufgaben zeigen; damit zusammenhängend dann im Verwirklichen umfassender und tieferliegender Zusammenhänge sowie im Erleben solcher; ferner in der Art der Einbeziehung der Lebensinhalte und Lebensziele in den Arbeitsvorgang; denn nur eine solche leiblich-seelische Verfassung ist von hohem, bleibendem Wert, deren Zielerlebnisse im Wesenskern des Menschen verankert sind.

d) Das vierte Gesetz endlich entspringt dem Gegensatz von Gegenständlichkeit und Zuständlichkeit. Eine Unterrichtsgestaltung, die

[1]) Es ist nicht unmöglich, daß eine weitergehende Analyse dieses Gesetz in ein solches der Zentralität und der Tiefe zerlegt.

Ernst macht mit dem Arbeitsschulgedanken, wird nicht unbestimmte, blasse, zerfließende, in der Zuständlichkeit steckenbleibende Einzel- und Gesamtanschauungen entwickeln, sondern klargegliederte, plastische, festgefügte, geschlossene, d. h. gegenständliche. Und darum können wir das Gesetz der Gegenständlichkeit so ausdrücken: Der Bildungswert einer Unterrichtsgestaltung ist um so größer, je mehr der Arbeitsvorgang zu gegenständlicher Gestaltung hinführt. Am klarsten tritt ja dies da hervor, wo der Abschluß des Arbeitsvorganges ein sichtbares Werk, ein abgeschlossenes gegliedertes Ganzes, liefert. Das Grundgesetz des Werkes, das der Gegenständlichkeit, läßt sich aber in allen Formen des nach dem Arbeitsschulgedanken durchgeführten Unterrichts verwirklichen. Die handwerkliche oder werkliche Arbeit im Unterricht kann darum der unterrichtlichen Arbeit ein Sinnbild sein. Dann heißt die Forderung: Alle Arbeit sei solche an einem Werk; alle Tätigkeit, auch da wo sie Dienst ist, ziele auf ein solches hin. Zu verwirklichen ist diese Forderung nur dadurch, daß sämtliche gestaltenden Kräfte im Schüler in Bewegung gesetzt werden. So aufgefaßt, nimmt das vierte Gesetz den Inhalt der drei vorausgehenden mit in sich auf. Von da bedarf es aber nur eines Schrittes, um das Leben des Menschen, in welchem Rahmen er auch stehen mag, selbst als ein zu schaffendes Werk aufzufassen. Mit dem Gedanken der Weckung und Steigerung der lebensgestaltenden Kräfte überhaupt münden aber die Grundgesetze des Bildungswertes im Arbeitsvorgang ein in die Grundbestimmungen des allgemeinen Bildungsideals.

Von der Weiterleitung pädagogischer Anschauungen.

Ein Wort zu der vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht geplanten Leipziger „Pädagogischen Woche“.[1])

Von Hugo Gaudig.

Für die Ausgestaltung eines Schulwesens ist es von größter Bedeutung, daß in seinem Bereich nützliche und wertvolle pädagogische Anschauungen von Bezirk zu Bezirk, von Ort zu Ort, von Schule zu Schule, von Klasse zu Klasse oder anders gesagt von Personengruppe zu Personengruppe, von Einzelpersonen zu Personengruppen, von Einzelpersonen zu Einzelpersonen weitergeleitet werden. Nur wenn die Ausgestaltung eines Schulwesens unzulänglich ist, kann es möglich sein, daß z. B. Einzelpersonen wertvolle pädagogische Gedanken konzipiert haben und was vor allem wichtig ist: in pädagogischem Tathandeln verwirklichen, daß aber weiteren Kreisen diese Gedanken nicht zugute kommen. Wenn etwa oben in einem einsamen Gebirgsdorf ein Lehrer von Gottes Gnaden schöpferisch denkt und wirkt, so muß Sorge getroffen werden, daß seine Gedanken kund werden, daß man zu ihm kommt und schaut. Da die Aufgabe der Regierungen in erster Linie nicht darin besteht, die Aufsicht darüber zu führen, daß das Schulgesetz beobachtet wird, sondern vor allem darin, daß pädagogische Kräfte in reichstem Maße entbunden und wirksam werden, so müssen sie vor allem Sorge tragen, daß

[1]) Vom 31. Januar bis 3. Februar 1921.

die pädagogischen Gedanken ihren Lauf nehmen. Aber auch die Lehrerschaft wird das Interesse haben, daß die pädagogischen Ideen von ihrem Ausgangspunkt oder der Stätte ihrer Verwirklichung aus weiter und weiter greifen. In unserer Zeit dringt außerdem die öffentliche Meinung darauf, daß wertvoll scheinende Gedanken nicht in der Person ihres Urhebers oder am Ort ihrer Auswirkung liegen bleiben.

Aber man wird sagen: „Wir haben doch die pädagogische Presse". Gewiß — gewiß. Ich verkenne ihren Wert nicht. Allerdings überschätze ich ihn auch nicht. Überdenke ich nur, wieweit das Verständnis und die Wirksamkeit des Arbeitsschulgedankens, an dem doch unsere Presse sich sehr abgearbeitet hat, in die deutsche pädagogische Welt eingedrungen ist, so wird mir die Wirkenskraft der Presse doch einigermaßen zweifelhaft. Das vielerorten sich geltend machende Verlangen nach persönlicher Vermittlung pädagogischer Anschauungen durch ihre Urheber oder Träger zeigt das Ungenügen an der rein schriftstellerischen Vermittlung. Ich verstehe diesen Zug zum Persönlichen, wenn ich es auch im Grunde bedaure, daß wir so oft zu einer rein sachlichen, durch persönliche Eindrücke unbeeinflußten Bewertung nicht geneigt und nicht fähig sind. Es kommt hinzu, daß bei der persönlichen Vermittlung so oft das leidige Hilfsmittel des Vortrags verwandt wird. Das übergroße Verlangen nach Vorträgen ist eine der peinlichsten Krankheitserscheinungen unserer deutschen Geistigkeit. Die Form der „Aussprache" auf grund einer irgendwie zu gewinnenden Unterlage ist nach meinen persönlichen Erfahrungen weit nützlicher, für den Vertreter pädagogischer Anschauungen allerdings unbequem. Die Wonnen des Excathedra-Redners kann man hierbei nicht genießen. Aber es käme in den Aussprachen zu den lebhaftesten Verständigungen. Ein Mangel allerdings wird nach meinen Erfahrungen doch beiderseits peinlich empfunden. Pädagogik ist eine scientia ad praxim. Nun kann man ja anschaulich und lebendig die Auswirkung pädagogischer Gedanken im unterrichtlichen Handeln darlegen (vielleicht gar mit Hilfe stenographisch aufgenommener Wirklichkeitsbilder). Immerhin aber — man will die Praxis sehn; das pädagogische Handeln unter dem gestaltenden Einfluß pädagogischer Leitgedanken.

So wird denn vielleicht der Plan Anklang finden, den das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und ich im Einverständnis mit meinen Arbeitsgenossen und Arbeitsgenossinnen entworfen haben. Wir wollen uns mit den Arbeitsgenossen von nah und fern, die ein Interesse daran haben, über unsere theoretischen Anschauungen und unsere Praxis auf dem Gebiet der freien geistigen Arbeit verständigen. Wir sind — das sei vorweg bekannt — keine auf bestimmte Dogmen eingeschworene Gemeinschaft, sondern eine Gemeinschaft freier Lehrerpersönlichkeiten, die allerdings in dem einen einig sind, daß die Schule — eine Schule freier geistiger Arbeit sein muß, d. h. eine Schule, die den Schüler durch Selbsttätigkeit in der Arbeit zur Selbständigkeit in der Arbeit bringen will. Man erwarte also kein Schema, aber wohl einen Eindruck davon, wie das Prinzip der Freitätigkeit Menschen der verschiedensten Art ergreifen und zu gestaltender Arbeit vereinigen kann.

Vor allem gedenken wir Theorie und Praxis in ihrer wechselseitigen Durchdringung zu zeigen. Die Theorie wird meist vorweg gegeben werden; Gründe der (ziemlich schweren) äußeren Organisation werden aber auch zu der umgekehrten Reihenfolge führen können. Am Anfang der gesamten Veranstaltung

sollen vier allgemeine Besprechungen in der Form der „Aussprachen“ stehen: Die Grundprinzipien der freien Arbeit. Der Arbeitsvorgang bei der freien Arbeit nach seiner technischen und psychologischen Eigenart. Die Schulklasse in der freien Arbeit. Der Lehrer und die freie Arbeit. — Es sollen dann zahlreiche (gegen 30) Aussprachen über einzelne Gebiete folgen; sie sind naturgemäß zum Teil zeitlich nebeneinander geordnet; doch ist ihre Abfolge so gestaltet, daß die Interessenzüge der einzelnen Fachgruppen berücksichtigt werden. Formal zerfallen diese besonderen Aussprachen in 4 Gruppen; sie beziehen sich auf die freie Arbeit am anschaulichen Objekt, auf die freie Arbeit am Text (die freie Auslegearbeit), auf die freie Arbeit im begrifflichen Gebiet und auf die freie darstellende Arbeit. Einzelne Besprechungen greifen allerdings über diese Gliederung. Vorläufig hat man an folgende Themen gedacht: Die freie Arbeit im Elementarunterricht. Freie erdkundliche Arbeit. Freie Arbeit in der Naturgeschichte. Freie Arbeit in der Physik. — Die freie Arbeit am muttersprachlichen Lesestück. Freie Arbeit am literarischen Kunstwerk. Freie Arbeit am fremdsprachlichen Sprachstück. Freie Arbeit im Gebiet des fremdsprachlichen Schrifttums. Unser deutsches Lesebuch nach seinen Einheitszügen und als Mittelpunkt der Privatlektüre. Quellenmäßige Geschichtsarbeit. Arbeit am geschlossenen Kulturbilde. Zeitungslektüre als freie Arbeit. Arbeit im Gebiet der Lehre vom modernen Staat. — Freie Arbeit im begrenzten mathematischen Stoffgebiet. Denkarbeit an naturwissenschaftlichen Stoffen. „Arbeitendes Wissen“ im naturwissenschaftlich-mathematischen Gebiet. Elementare technische Denkarbeit. — Freie Arbeit im Gebiet der Sprachkunde. Grammatische Arbeit im Französischen. — Systematisierende Arbeit in der christlichen Lebenslehre. Gruppierende Arbeit im Gebiet der biblischen Theologie. — Freitätige Bearbeitung und Gruppierung psychischer Vorgänge. Freie Arbeit an Tests. — Freie konzentrierende Arbeit zum Verständnis von Gebieten des Kulturlebens. — Der deutsche Aufsatz. Mündliche und schriftliche Darstellung im Englischen. Der französische Aufsatz. Rezitatorische und darstellerische Übungen. Freie darstellende Arbeit in den technischen Fächern. — Die freie Arbeit der Seminaristinnen in der Vorbereitung.

Um die Praxis, die unserer Theorie entspricht, zu zeigen, werden wir möglichst reichen Einblick in die laufende Arbeit unserer Klassen geben. Es ist also nicht an künstliche „Musterlektionen“ gedacht; wohl aber an Arbeitsstunden, in denen, falls uns die „Freiheit“ der arbeitenden Klasse keinen Streich spielt, unsere Arbeitsweisen sichtbar werden.

Den Schluß unserer gemeinsamen Arbeit sollen dann zusammenfassende Aussprachen über die gehörte Theorie und die geschaute Praxis bilden.

Vielleicht können das Zentralinstitut und wir in dieser Weise der Sache der freien Arbeit und damit der deutschen Jugend dienen. Vielleicht! —

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Beliebtheit und Unbeliebtheit der Fächer auf höheren Schulen. Die zahlreichen Untersuchungen über das Interesse der Kinder an den Schulfächern haben sich bisher ganz überwiegend auf Volksschulen beschränkt. Von höheren Anstalten sind bisher nur ganz gelegentlich Mädchenschulen einbezogen worden; dagegen fehlten höhere Knabenschulen noch vollständig. Diese außerordentlich bedauerliche Lücke ist auf die weitverbreitete Sprödigkeit, ja Ablehnung der Oberlehrerschaft gegen jugendkundliche Untersuchungen zurückzuführen. Jetzt endlich liegt ein erster Anfang vor, über den kurz berichtet sei, obgleich die Zahl der befragten Schüler noch viel zu klein ist, um Verallgemeinerungen zu erlauben; aber vielleicht regt die Bekanntgabe der Ergebnisse nun andere Oberlehrer zu ähnlichen Erhebungen an.

In der soeben erscheinenden dritten Auflage seines Buches über das Interesse[1]) berichtet Walsemann über Beliebtheitserhebungen, die er neuerdings im Knaben-Gymnasium und im Mädchen-Lyzeum zu Schleswig angestellt hat. Jeder Schüler hatte anonym die zwei beliebtesten und die zwei unbeliebtesten Fächer aufzuschreiben. Wir geben die Hauptziffern wieder.

Gymnasium (176 Schüler). Zusammengefaßt waren die Schüler der VI-IV als Mittelstufe, bis U II als Oberstufe, bis I als „Oberschul"-Stufe. Die Urteile, die auf jedes Fach fielen, wurden prozentual berechnet; die prozentuellen Häufigkeiten der Vorzugsurteile wurden mit dem Pluszeichen, die der Verwerfungsurteile mit dem Minuszeichen versehen.

Das Fach, das auf Knabenvolksschulen stets das beliebteste war, Turnen, ist es auch auf der Mittelstufe des Gymnasiums (+ 30%; — 3%), sinkt dann aber ab bis zu fast völliger Indifferenz auf der höchsten Stufe. Dagegen gibt es auf dem Gymnasium ein Fach, das auf allen Stufen gleich starke Beliebtheit hat: es ist Geschichte, die von einem Viertel aller Schüler bevorzugt und von fast keinem abgelehnt wird. Beträchtlich zurück steht dahinter der Deutsch-Unterricht, der aber doch — wenigstens in den beiden Oberstufen — eine deutliche Beliebtheit (von 12%) aufweist. Das Hauptergebnis aber, das ernstlich zu denken gibt, bezieht sich auf den Kern des Gymnasialunterrichts, die alten Sprachen: Latein setzt mit noch überwiegender Beliebtheit (+ 18%; — 9%) auf der Mittelstufe ein, um in der Oberstufe umzuschlagen (+ 11%; — 14%) und in der Oberschulstufe nachdrücklich abgelehnt zu werden (+ 3%; — 22%). Griechisch wird in den beiden Oberstufen, in denen es unterrichtet wird, abgelehnt (+ 6%; — 19% und + 7%; — 23%). So wenig wir ein Recht haben, dies für jeden Freund der klassischen Bildung gewiß schmerzliche Ergebnis zu verallgemeinern, so fordert es doch mindestens dringlich zur Nachprüfung auf. Möglich, daß in der Kleinstadt das Gymnasium in dieser Hinsicht ungünstiger dasteht als anderwärts, da es dort die einzige Anstalt ist, die zum Abiturium führt und daher wahllos von allen Schülern mit Studienabsichten besucht werden muß —

[1]) H. Walsemann, Oberlyzealdirektor in Schleswig. Das Interesse — Wesen, tatsächlicher Stand und Bedeutung der inneren Anteilnahme am Unterricht. Habelschwerdt 1920.

gleichgültig, ob sie nach Neigung und Eignung etwas für die alten Sprachen übrig haben oder nicht. Jedenfalls wäre es wichtig, festzustellen, welche Verbreitung zurzeit diese Abneigung der Gymnasiasten gegen die tragende Stütze des Gymnasialunterrichts hat. Besonders auffallend scheint mir, daß die Abneigung gegen das Lateinische nicht dort am stärksten ist, wo hauptsächlich Grammatik betrieben wird, sondern in der obersten Stufe, auf der die Lektüre im Vordergrund steht. (Vielleicht spielt hier der Überdruß an dem weit über den pädagogischen Wert hinaus gepflegten Cicero mit?)

Von den übrigen Fächern sei noch bemerkt, daß Französisch auf der Oberstufe stark abgelehnt wird (+ 3%; — 25%) und daß nicht nur Zeichnen und Erdkunde, sondern auch Religion zu den „indifferenten" Fächern gehört, die weder besonders bevorzugt noch abgelehnt wurden.

Mathematik endlich zeigt die Bipolarität, die schon von dem Rechen- und Raumlehreunterricht der Volksschule her bekannt ist und eine der sichersten Gesetzmäßigkeiten der Fächer-Statistiken darstellt: dieses Fach wird unter den Schülern stets eine erkleckliche Anzahl von erklärten Freunden einerseits, von Gegnern andererseits haben, da es in besonders hohem Maße von den verschiedenen Anlagen der Schüler abhängig ist. Im Schleswiger Gymnasium überwog merkwürdig stark die Ablehnung und zwar zunehmend mit steigendem Alter: Mittelstufe + 7%; — 9%, Oberstufe + 6% — 18%, Oberschulstufe + 17%; — 24%! Ob es wirklich pädagogisch angemessen ist, auch noch in der Prima die offenkundig für höhere mathematische Dinge unbegabten Schüler dauernd mit dem Zwang des mathematischen Unterrichts zu belasten? Sollte hier nicht der Wahlfreiheit ein größerer Spielraum gelassen werden? —

Zum Vergleich seien noch einige Zahlen über das Schleswiger Mädchenlyzeum gegeben, in dem die 251 Schülerinnen zu zwei Stufen zusammengefaßt wurden (die der Gymnasialprima entsprechende Schulstufe fehlt ja im Lyzeum). In der Mittelstufe steht wieder mit + 25% Turnen an der Spitze, das auch in der Oberstufe sehr hoch rangiert (+ 18%; — 3%); daneben aber steht dort Französisch (+ 22%), hier Mathematik (+ 19%; — 6%)! Diese überraschende Vorliebe der reiferen Schülerinnen für Mathematik erklärt W. aus der besonders geschickten Methode des Unterrichts. Geschichte, das erste Lieblingsfach der Knaben, steht bei den Mädchen lange nicht so hoch; es ist in der Mittelstufe geradezu indifferent und empfängt in der Oberstufe 12% Bevorzugungen. Dagegen steht Deutsch höher, namentlich in der Oberstufe (Literaturstunde) mit + 17%; — 3%. Das unbeliebteste Fach ist Zeichnen, das in der Oberstufe 27% Ablehnungen erfährt; W. führt dies auf die moderne Methode des Zeichenunterrichts zurück. Auch Erdkunde ist auf beiden Stufen unbeliebt. Religion ist, wie bei den Knaben, durchgehends indifferent.

Der Einfluß der Lehrerpersönlichkeiten spielt nach W. keine entscheidende Rolle, da oft verschiedene Fächer, die von denselben Lehrern unterrichtet werden, ganz verschieden gewertet wurden. Eine zuverlässigere Ausschaltung dieses persönlichen Faktors wird aber erst dann möglich sein, wenn von einer größeren Anzahl gleichartiger höherer Schulen Ergebnisse vorliegen und aus diesen dann gewisse regelmäßig sich wiederholende Bevorzugungs- und Ablehnungswerte hervortreten sollten.

Hamburg. William Stern.

Die Entwicklung des schlußfolgernden Denkens bei Kindern und Jugendlichen hat Heinrich Schüßler zum Gegenstand einer umfassenden Untersuchung gemacht.[1]) Unterstützt durch eine Frankfurter Arbeitsgemeinschaft, verarbeitete er das Material von weit über 2000 Vp., überwiegend aus der Volksschule stammend. Er legte ihnen an den ungefähr gleichschweren Vordersatzpaaren zu der 1.—3. Schlußfigur die Aufgabe vor: Es sind sechs logische Schlüsse zu ziehen; sie sollen nach Inhalt und Form richtig sein. Die Ergebnisse seiner Untersuchung faßt Schüßler in folgende Sätze zusammen.

1. Die Entwicklung des schlußfolgernden Denkens zeigt nach der 1. Figur bei Personen männlichen Geschlechts einen ununterbrochenen Aufstieg bis zum 13., dann einen allmählichen Fall bis zum 16. und zum Schluß einen steilen Aufstieg bis zum 20. Jahr. Bei Personen weiblichen Geschlechts reicht der erste Aufstieg bis zum 15. Jahre, dann folgt ein jäher Sturz bis zum 17. und wieder ein steiler Aufstieg bis zum 20. Jahre.

2. In diese Entwicklung des schlußfolgernden Denkens hineingegliedert ist ein Intelligenzstillstand für beide Geschlechter vom 13.—14., für Knaben allein vom 15.—16. und vom 17.—18. und für Mädchen vom 16.—17. Jahre.

3. Die Hauptentwicklungsfortschritte im schlußfolgernden Denken liegen nach unserem Material vom 8.—9., vom 11.—12. und vom 16.—17. (bzw. 19.) Jahr.

4. Bis zum 15. Jahre sind die Mädchen den Knaben überlegen. Im 16. Jahre sind beide Geschlechter gleich. Vom 17. Jahre ab hat das männliche Geschlecht den Vorsprung.

5. Der Höhepunkt der Mädchen im 15. Jahre ist verbunden mit einem Tiefstand der gleichaltrigen Knaben, und dem Höhepunkt der Knaben im 17. Jahr geht parallel ein Tiefstand der Mädchen.

6. Die „erschwerte“ 1. Schlußfigur ist als Intelligenztest für beide Geschlechter im 18. Lebensjahr geeignet.

7. Es empfiehlt sich aber, für feinere Untersuchungen getrennte Intelligenztests für beide Geschlechter anzuwenden. Die 1. Schlußfigur mit bekannten Begriffen eignet sich als Intelligenztest bei Knaben für das 12.—13. und bei Mädchen für das 11.—12. Lebensjahr. Die „erschwerte“ 1. Schlußfigur paßt für Jünglinge ins 17. und für Mädchen zwischen das 18. und 19. Jahr.

8. Die Überlegenheit der schulpflichtigen Mädchen über die gleichaltrigen Knaben ist beim anschaulichen Denken größer als beim unanschaulichen.

9. Die Entwicklung des schlußfolgernden Denkens nimmt nach der 2. Figur im großen und ganzen denselben Verlauf wie nach der 1. Wenn auch die einzelnen kritischen Punkte etwas verschoben sind, so zeigt doch die Entwicklung nach der 2. Figur dieselben charakteristischen Ruhepausen nach Zeiten des Falles und des Aufstieges.

10. Die Hauptentwicklungsfortschritte liegen bei der 2. Figur nach unserem Material vom 16.—18. und vom 19.—20. Jahr.

11. Logische Schlüsse nach der 2. Figur sind als Intelligenztests für das 20. Lebensjahr brauchbar, sowohl für jedes einzelne Geschlecht als auch für beide Geschlechter zusammen.

---

[1]) Vgl. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 17 (1920). S. 333 ff.

12. Die Entwicklung des schlußfolgernden Denkens nach der 1. Figur wird durch die Versuche nach der 3. Figur bestätigt. Doch muß betont werden, daß die feineren Unterschiede bei der 3. Figur durch die Zusammendrängung der ganzen Entwicklung auf einen Spielraum von nur 20% verwischt und verschoben sind.

13. Die Hauptentwicklungsfortschritte bei der 3. Figur liegen, wenn man davon überhaupt reden will, vom 15.—16. und vom 17.—18. Jahr.

14. Den Eichungswert von 75% erreichte bei der 3. Figur kein Jahrgang, so daß diese Schlußfigur für kein System als Intelligenztest in Frage kommt, das auf diesem Wert aufgebaut ist.

Pädagogische Merkblätter hat das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht herausgegeben.[1]) Bearbeitet worden sind sie von der „Deutschen Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung". Die Reihe der acht Blätter betrifft das vorschulpflichtige Alter und behandelt folgende Fragen: Nr. 1: Wie werde ich ein guter Erzieher? — Nr. 2: Wie erhalte ich mein Kind in den ersten Jahren gesund? — Nr. 3: Wie ernähre ich mein Kind? — Nr. 4: Wie kleide ich mein Kind? — Nr. 5: Wie beschäftige ich mein Kind? — Nr. 6: Warum fragt mein Kind und wie soll ich ihm antworten? — Nr. 7: Warum lügt mein Kind und wie kann ich das verhüten? — Nr. 8: Soll ich mein Kind in den Kindergarten schicken? — Andere Reihen für die weiteren Entwicklungsstufen sind geplant. In der äußeren und inneren Gestaltung wollen die Blätter in gemeinverständlicher Weise, oft an Beispiele angelehnt, nicht nur Anweisungen geben, sondern so weit als möglich auch deren Herleitung und Begründung, so daß von ihnen eine Anregung zu pädagogischem Denken und Beobachten zu erwarten ist. Von verschiedenen Fachleuten bearbeitet, versuchen die wechselnden Blätter diese Ziele auf verschiedenem Wege zu erreichen. Die Erfahrung wird zu zeigen haben, welcher Stil des pädagogischen Merkblattes in breiteren Kreisen am meisten anspricht und am erfolgreichsten wirkt. Wir geben als Probe eines der inhaltlich mehr psychologisch und in der Form mehr gefällig gehaltenen Blätter wieder.

Warum fragt mein Kind und wie soll ich ihm antworten?

1. Das junge Kind beginnt zu fragen, weil es aus einem angeborenen Triebe fragen muß. Wie jede natürliche Regung ist darum auch die Kinderfrage irgendwie sinnvoll. Nimm sie ernst! Fühle dich als Erzieher verpflichtet, sie zu beantworten! Weise sie nicht mit einem bequemen „Dumme Frage!" kurz ab, nur weil sie dir unbequem oder undurchsichtig ist! Spüre vielmehr eifrig ihrem verborgenen Sinn nach! Beobachte dazu den jungen Frager! Verfolge etwa das wechselnde Spiel seiner Fragegebärden; schärfe dein Ohr für die feinen Schattierungen des Fragetones; denke und fühle dich in die oft sonderlichen und krausen Fragegedanken ein!

2. Leicht entgeht dem Erzieher das erste Aufkeimen des kindlichen Fragens. Merke auf, ob nicht schon in dem lebhaften „Da! Da?" des frühen Zeigens und Sprechens ein Frageverlangen erkennbar ist. Beobachte, wie sich bald mit Ungestüm der Sprech- und Sprachtrieb des Fragens bemächtigt. Verstehe, wie jetzt das sprechbegierige Kind alles, was es sieht und hört und greift, benannt wissen will. Werde in dieser Zeit, in der ein erster Wortschatz erfragt wird, nicht müde, antwortend mit deinem fragenden Kinde zu reden. Halte nicht aus überängstlicher Scheu, es sei das meiste doch verfrüht, mit den begehrten Namen zurück. Was der kindliche Geist nicht zu fassen und zu erfassen vermag, stößt er von selber ab.

---

[1]) Zu beziehen von der Geschäftsstelle der Deutschen Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung (E. V.), Leipzig-Go., Pölitzstr. 24 II. Preis je 1 Stück M. 0.10, je 100 Stück M. 8.—, je 1000 Stück M. 70.—

3. Die frühen Fragen treten meist in ungelenker und seltsamer Sprache auf: „Was das ein Tier?“ — „'n mal sagen?“ — „Was 'n das heißt?“. Das Kind redet, so will es die Natur, in eigener Mundart. Schulmeistere nicht an ihr herum! Vieles Verbessern und Tadeln an diesem Wildwuchs tötet die Freudigkeit des Fragens und macht den zutraulichen Frager befangen. Sprich in deinen Antworten untadelig vor, aber laß den kindlichen Fragetrieb freiwüchsig ranken!

4. Zu den Fragen nach den Namen gesellt der Wissenstrieb die Fragen mit „Was?“ und „Wie?“, mit „Wo?“ und „Wann?“. Es ist feine Erzieherkunst, solcher erfreulichen Neugier nach den Geschehnissen und Dingen nicht übereifrig und voreilig zu antworten. Vermag das Kind von sich aus die Auskunft zu finden, so leite es an, selbst zu suchen und zu entdecken! „Sieh mal nach!“ „Faß mal an!“ „Was mag es doch sein?“

5. Um die Wende des vierten Jahres wachen die Fragen mit „Warum?“ und „Wozu?“ auf. Das Kind beginnt auf seine eigene Art zu denken und zu philosophieren. Und ratlos stehst du oft vor Kinderfragen, die zehn Weise nicht beantworten können. Woran sollst du dich halten? Bemühe dich stets, Rede und Antwort zu stehen nach deinem besten Vermögen. Bedenke, daß nach einem billigen „Das verstehst du nicht!“ — „Das geht dich nichts an!“ die niedergeschlagene Frage wieder aufsteht und dein Kind quälen und beunruhigen kann. Halte aber den Frager an, seine Denkfragen immer zuerst an sich selbst zu richten und sich in eigenem Denken um die Beantwortung zu bemühen. Laß dabei den Frager schon frühe lernen, wie auch der Erwachsene sich vor offenen Fragen bescheiden muß. Gewöhne ferner an die feine Fragezucht, bescheiden und schicklich und zu gelegener Zeit zu fragen. Schließlich aber wisse, daß nicht alle „Warum?“ und „Wozu?“ aus tiefem Denken des Kindes kommen, sondern recht oft nur das äußerliche Vorher und Nachher erfragen wollen und gar leicht zu befriedigen sind.

6. Persönliches Feingefühl und Verständnis für die Kindesseele fordern die Antworten, wenn das Kind nach Religiösem, nach dem Geheimnis der Menschwerdung und nach Dingen fragt, die sein empfindliches Gemüt noch nicht berühren sollen. Suche hier nicht nach festen Regeln und Formeln, wie zu antworten sei! Eins aber ist gewiß: mit unbekümmerter Aufklärungssucht wird Unheil gestiftet. Das Kind lebt in einer Welt der Bilder und Märchen und Wundersamkeiten. Du machst dich nicht einer unaufrichtigen Verschleierung schuldig, wenn du Unfaßbares dichterisch einkleidest und so zu einem ersten Verstehen bringst.

7. Nicht selten treibt das Kind mit seinen Fragen eine muntere Spielerei. Erkenne, wie auch dieses fragende Geplauder einen tieferen Sinn hat. Das Kind übt sich in ihm auf die Geschicklichkeit zum Fragen ein, und es fließt ihm daraus eine Quelle harmloser Freude. Warum sollte sich der Erzieher mißvergnügt von solch kindlichem Fragespiel fernhalten oder es unterbinden? Verhüte nur, daß leere Fragespielerei als schlechte Gewohnheit ins fernere Alter verschleppt werde!

8. Manche anderen kindlichen Fragen brechen aus übervollem Herzen hervor. Hinter ihnen verbergen sich kleine Anliegen und Sehnsuchten, auch Beklemmung und Angst. Mühe dich, solche herztiefe Fragen zu erkennen und zu deuten und die erlösende Antwort zu finden. Aber nur der sich einfühlenden Liebe wird es gelingen. Herzfragen wollen den Widerklang aus Herzen.

9. Beachte ausbleibendes oder dürftiges Frageleben deines Kindes. Erkunde die Ursachen! Ist das Kind etwa aus Schüchternheit nur fragescheu? Mangelt es an der Lust oder dem Geschick zu sprechen? Ist es arm an Geist oder bewegt es die Fragen nur verschlossen in sich? Bleibt das Fragen kümmerlich, weil ihm die Lust an den Dingen mangelt oder weil es zu bequem und schwerfällig im Denken ist? Hat sich das einsame Kind vielleicht des Fragens entwöhnt? Du kannst nicht den Fragetrieb einpflanzen, wenn die Natur ihn versagt hat. Wohl aber vermagst du die nur schlummernde Freudigkeit am Fragen zu erwecken und die kümmerliche Fertigkeit zu einer kleinen Fragekunst zu entwickeln! Locke dazu die Neugier deines Kindes an den Dingen heraus! Gib auf die bescheidenste Frage stets willige und verständige Antwort, die den kleinen Frager ehrt und ermuntert. Befrage selbst recht oft schlicht und lustig dein Kind und durchwebe vor allem Spiel und Unterhaltung mit tausend bunten Fragen!

Die Pflege der pädagogischen Psychologie in Frankreich schien nach dem Tode Alfred Binets stark vernachlässigt worden zu sein. Zwar versuchte eine „Société Binet“ im Sinne des verstorbenen Forschers weiterzuarbeiten; doch machte ihr das geringe Interesse der französischen Lehrerschaft eine größere Wirksamkeit fast unmöglich. Nunmehr ist eine Wendung zu ver-

zeichnen: an der Pariser Universität ist 1919 ein Institut für Pädagogik, 1920 ein Institut für Psychologie gegründet worden, dem eine besondere Abteilung für Berufspsychologie angegliedert ist. Leiter des psychologischen Instituts sind die Professoren Delacroix, Dumas, Janet, Piéron und Raband.

Nachrichten. 1. Frau Dr. phil. Charlotte Bühler hat die Lehrberechtigung für Ästhetik und pädagogische Psychologie in der allgemeinen Abteilung der Technischen Hochschule zu Dresden erhalten.

2. Dr. J. Weber, Studienrat in Wattenscheid und Herausgeber der „Psychologischen Mitteilungen", ist zur Leitung der Abteilung für psychologische Berufsberatung und Arbeitsforschung in das Landesarbeits- und Berufsamt der Rheinprovinz in Düsseldorf berufen worden.

3. Die Leitung des städtischen Berufsamtes in Köln wurde in die Hände des Fachpsychologen Dr. van den Wyenbergh gelegt.

4. Der 7. Kongreß für experimentelle Psychologie findet vom 20. bis 23. April 1921 (Dienstag, den 19. April Begrüßungsabend) zu Marburg statt. Folgende Referate werden erstattet: E. Jaensch: Über die subjektiven Anschauungsbilder. D. Katz: Über die psychologischen Erfahrungen an Amputierten. W. Poppelreuter: Über die Psychologie der Hirnverletzten. K. Rieffert: Über die militärische Psychotechnik. — Es wird gebeten, Anmeldungen von Vorträgen Herrn Prof. Dr. E. Jaensch, Marburg, Bez. Kassel, Weißenburgstraße 11, zukommen zu lassen, dagegen Anfragen über Wohnung u. dgl. an Herrn cand. phil. E. Broer, Marburg, Haßpelstraße 16, zu richten.

5. Ein Kongreß für Moralpädagogik wird in der Osterwoche (30. 3. bis 3. 4.) in Leipzig abgehalten werden, in der außer einführenden Vorträgen auch Berichte aus der Praxis geboten werden sollen. Die Einladung ist unterzeichnet von P. Barth-Leipzig, Natorp, Kerschensteiner, Frischeisen-Köhler.

6. Der Erziehungsbogen der Münchener Arbeitsgemeinschaft für experimentell-pädagogische Forschung ist in neuer Auflage erschienen, und es wird das Stück zu 80 Pf., 10 Stück 7,50 M., 100 Stück 70 M., 1000 Stück 600 M. von der Buchdruckerei Sperber, Amberg, oder von der Ortsgruppe Amberg des Vereins für christl. Erziehungswissenschaft abgegeben. Ein Begleitwort als Anleitung zum Gebrauch des Bogens kann für 50 Pf. bezogen werden.

7. Die Comenius-Bibliothek in Leipzig gibt zur Zeit ihr Bücherverzeichnis zur Philosophie und Psychologie, 2950 Nummern auf 160 Seiten, als 1. Heft des neuen Kataloges aus.

8. Mit einer Sammlung von 3800 Zeichnungen aus der Hand von 330 Geisteskranken verschiedener Länder hat die Psychiatrische Klinik in Heidelberg den Grundstock zu einem Kabinett geisteskranker Graphik gelegt, aus dem man u. a. durch wissenschaftliche Auswertung auch Aufschlüsse zur Psychologie des Zeichnens und der Kunst der Primitiven und der Kinder zu gewinnen erwartet.

9. Auf dem Kongreß der französischen Lehrersyndikate zu Bordeaux am 14. August 1920 hat die sozialistisch-pädagogische Internationale als ihr Hauptziel festgelegt: Herausarbeitung eines rationalen Erziehungssystems unter Studium des Besten, was jedes Land in Pädagogik und Psychologie hervorbringt.

10. Am 6. Januar starb Prof. Dr. Benno Erdmann in Berlin.

Literaturbericht.

Dr. Th. Ziehen, ord. Professor a. d. Universität Halle, Lehrbuch der Logik auf positivistischer Grundlage mit Berücksichtigung der Geschichte der Logik. Bonn 1920. Marcus & Weber. 866 S. 47,50 M.

Im Aufbau eines umfassenden Systems der Philosophie hält Ziehen die Darstellung der Logik in engster Verbindung mit seiner psychologischen und erkenntnistheoretischen Lehre. Weder psychologistisch nur auf seelische Tatsachen, noch logizistisch auf ein spekulatives „rein logisches" Reich einseitig eingestellt, gründet er im Sinne des Positivismus seine logischen Anschauungen auf die „Gesamtheit des Gegebenen". Von der Psychologie sieht dabei Ziehen die Logik darin unterschieden, daß sie an Stelle des tatsächlichen seelischen Geschehens unveränderlich gedachte Normalgebilde (Vorstellungen, Urteile usf.) zum Gegenstande hat, daß sie mit dieser Betrachtung auf das Richtige und Falsche hin auf eine Wertung zukommt, wie sie aller echt psychologischen Einstellung fremdbleiben muß, und daß sie auf Grund ihrer Erkenntnisse zu praktischen Denkregeln im Sinne von Normen gelangt. Die in solchen eingreifenden Unterschieden begründete Absonderung der Logik von der Psychologie darf aber nicht verkennen lassen, daß jede logische Untersuchung, weil sie von tatsächlich gegebenen psychischen Vorgängen ausgeht und von hier aus erst die ihr eigenen „Normalvorstellungen" usf. durch Umgestaltung gewinnt, der breitesten psychologischen Grundlegung bedarf. Sie wird in einem sehr ausführlichen Abschnitte von Ziehen in einer klaren Darstellung gegeben. Da sie in den Anschauungen der Assoziationspsychologie gehalten ist, kann es nicht überraschen, wenn die neueren denkpsychologischen Untersuchungen nicht ausgiebig genug herangezogen worden sind und das überaus wichtige Gebiet des willkürlichen Denkens auf noch nicht zwei Seiten abgetan wird. „Die eingehende Untersuchung der Assoziationsprozesse" — so heißt es kurzerhand (S. 402) —, „durch welche das Zieldenken eine Aufgabe löst oder zu lösen versucht, hat für die Logik kein wesentliches Interesse".

Wie für die Zwecke der Logik in der vorausgeschickten psychologischen Grundlegung das tatsächliche Denken beschrieben, klassifiziert und nach seinen Gesetzen durchschaut wird, so hat Ziehen der Aufrollung des logischen Systems auch eine erkenntnistheoretische Erörterung vorangestellt, die über die Stellung des Denkens innerhalb des „Gegebenen" die erforderliche Klarheit zu schaffen sucht. Auf solchem psychologischen und erkenntnistheoretischen Boden nun, der durch eine kürzere sprachliche und eine mathematische Grundlegung noch verbreitert ist, erheben sich Untersuchungen, die der Logik aus sich selbst heraus, auf das ihr eigentümliche Ziel hin, eine weitere Unterlage geben. In dieser „autochthonen Grundlegung" wird erörtert, worin die Richtigkeit des Denkens besteht; es wird die Wertbetrachtung des als richtig erkannten Denkens angestellt und damit über den normativen Charakter der Logik aufgeklärt; es wird der Weg aufgezeigt, auf dem aus den natürlichen Gedankenbewegungen der logische Gegenstand — das richtige Denken — herauszulösen und festzuhalten ist, und es wird vorschauend eine zweckmäßige Einteilung für die dann folgende Darstellung der logischen Gebilde und Gesetze gegeben.

Es geschieht diese Ausbreitung des logischen Lehrgebietes in dem überlieferten Aufbau. Herkömmlich ist dabei auch die Vernachlässigung der Methodenlehre und der Wissenschaftstheorie zugunsten der breit aufgerollten Lehre von den logischen Gebilden und ihren Gesetzen. Wir haben diesen Hauptteil des Buches, weil wir uns hier nur auf eine kurze Anzeige beschränkt sahen, vorerst nicht in allen Teilen gelesen, die durchgearbeiteten Abschnitte aber ebenso durchsichtig gegliedert und klar dargestellt gefunden wie den besonders wertvollen II. Teil mit seinen Grundlegungen. Trotz der peinlichen Überbelastung des Buches mit weitgeführten Unterscheidungen, mit viel Formelwerk und mit eigengeprägten Wortbildungen, für die vielfach recht wohl eine deutsche Fachsprache möglich war, bietet die Ziehensche Darstellung, mag sie gleichwohl höhere Ansprüche an die wissenschaftliche Schulung stellen, nicht soviel gehäufte und unnötige Schwierigkeiten wie manche anderen Gesamtdarstellungen der Logik. Nicht wenig trägt die in logischen Lehrbüchern übliche Verdeutlichung an Beispielen, die von Ziehen mit sehr glücklichen Griffen und aus der Beherrschung weiter Wissensgebiete gegeben werden, zu einem erleichterten Verständnis bei.

Ein bemerkenswertes Kennzeichen des Ziehenschen Lehrbuches ist weiter noch, daß es der geschichtlichen Entwicklung der logischen Lehren in einem vorangestellten Kapitel und ferner in zahlreichen Einstreuungen innerhalb der weiteren Kapitel sehr gründlich nachgeht und dazu überall und ungewöhnlich reichlich die einschlägigen Schriften in bibliographisch genauer An-

führung nachweist. Es war die Absicht des Verfassers, durch diese historischen Betrachtungen den Zugang zu den logischen Problemen zu erleichtern und zugleich das Verständnis der philosophischen Systeme vorzubereiten, in die hinein die großen Denker ihre logischen Lehren verwebt haben.

Leipzig. Otto Scheibner.

Hermann Ebbinghaus, Abriß der Psychologie. 7. Auflage, durchgesehen von Prof. Karl Bühler in Dresden. Leipzig und Berlin 1920. Vereinigung wissenschaftlicher Verleger. 206 S. 10 M.

Ebbinghaus hatte diese Schrift herausgestaltet aus einer Arbeit, die ursprünglich als Beitrag zu P. Hinnebergs „Kultur der Gegenwart" gedacht war. So war weniger ein „Abriß" entstanden, als eine lebendige Darstellung der psychologischen Lehre, eingeleitet von einer geschichtlichen Einführung und abgipfelnd in mehr philosophischen Ausführungen über die „höchsten Leistungen der Seele": die Religion, die Kunst, die Sittlichkeit. Ebbinghaus konnte sein erfolgreiches Buch dann nur bis zur 2. Auflage selbst begleiten; mit schonender Hand hat es nach ihm der früh verstorbene Ernst Dürr und nunmehr Karl Bühler betreut. Gibt der Abriß auch kein in allen Stücken zureichendes Gesamtbild mehr von den unterdessen so rasch fortgeschrittenen psychologischen Anschauungen unserer Zeit, so bleibt er doch wertvoll als eine Darstellung, die außer durch ihren sachlichen Gehalt auch durch ihre Formung als eine beachtenswertere Leistung des psychologischen Schrifttums anerkannt ist. Besonders wer eine überschauende Psychologie mit philosophischer Verknüpfung sucht — Ebbinghaus bekennt sich selbst zu einem Materialismus im Sinne Spinozas, Goethes, Fechners — wird durch das Buch befriedigt werden.

Leipzig. Otto Scheibner.

Josef O. Vértes, Das Gedächtnis der Blinden. Sonderabdruck aus dem „Archiv" für die gesamte Psychologie. Leipzig 1920. Engelmann. 19 S.

Der auch in Deutschland bekannte ungarische Pädagoge und Psychologe hat nach der Ranschburgschen Wortpaarmethode das unmittelbare Gedächtnis blinder Kinder untersucht und ist dabei außer vergleichenden Betrachtungen mit Sehenden besonders den korrelativen Beziehungen zu Alter, Intelligenz und sozialer Umgebung nachgegangen. Vértes konnte bei seinen 20 blinden Vp. feststellen, daß sie im unmittelbaren Gedächtnis sowohl nach Umfang wie Reproduktionsgeschwindigkeit die sehenden Altersgenossen merklich übertreffen. Erklärlich wird dieser Befund aus der durch den Ausfall des Gesichts gewohnheitsmäßig stärkeren und geübteren Einstellung der Aufmerksamkeit auf Gehörseindrücke. Damit steht recht wohl im Einklang, daß mit fortschreitendem Alter und gesteigerter Intelligenz die beiden untersuchten Erscheinungen sich erhöhen. Bestätigt wurde von Vértes an seinen jugendlichen Vp. dann noch die frühere Feststellung an sehenden Kindern, daß sich bei günstigerer sozialer Schicht bessere Gedächtnisleistungen nachweisen lassen. — Unseres Wissens ist von Vértes zum ersten Male eine exakte Untersuchung der Gedächtniserscheinungen bei blinden Kindern ausgeführt worden. Die Blindenpsychologie, die seit dem Kriege eifriger als vorher ausgebaut wird, ist mit seiner Arbeit um ein immerhin beachtenswertes Stück gefördert worden.

Leipzig. Otto Scheibner.

Alfred Adler, Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer. München und Wiesbaden 1920. Verlag J. F. Bergmann. 244 S. 33 M.

Diese neue Veröffentlichung Adlers wendet sich in gleicher Weise an Ärzte, Psychologen und Lehrer. Es ist eine Sammlung von Vorträgen, die zum Teil a. a. O. schon veröffentlicht waren; sie zeigt den Weg zur Individualpsychologie und weist darauf hin, wie man sich der verschiedensten Probleme von diesem Gesichtspunkte aus bemächtigen kann.

Vorzugsweise erfährt das Neurosenproblem, das in dem früher erschienenen Werk „Über den nervösen Charakter" eingehend behandelt war, eine Vertiefung und Bereicherung, wobei die individualpsychologische Behandlung in einem gesonderten Aufsatze erörtert wurde.

Für den Psychologen bieten alle Abschnitte Wesentliches, da Adlers Individualpsychologie für die gesamte Psychologie von größter Wichtigkeit ist, denn sie gibt den einzigen Weg in die Tiefen der Einzelpersönlichkeit. Die individualpsychologische Betrachtungsweise ist einem großen Kreis von Anhängern Lebens- und Weltanschauung geworden.

Aus praktischen Bedürfnissen heraus hat sich bei dem Pädagogen das Interesse für die Individualpsychologie entwickelt. Sie gibt ihm die Möglichkeit, alle Einzeläußerungen seiner Zöglinge auf das Ganze ihres Wesens zu beziehen, die Einheit der Individualität somit zu

wahren. Den Lebensplan zu erfassen, d. h. auf allzuhoch gesteckte Ziele gerichtete und starr festgehaltene Einstellungen zu erkennen, ist von größter Bedeutung für das Verständnis der Jugend. Wie sehr sich Psychotherapeut und Pädagoge in ihren Interessen begegnen, geht schon aus dem früher von Adler herausgegebenen Sammelwerk „Heilen und Bilden" hervor.

Dortmund. Bruno Krause.

Dr. phil. Josef O. Vértes, Begriffsbestimmung der Heilpädagogik auf psychologischer Grundlage. Heft 150 der „Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung". Langensalza 1918. 26 S. 0,65 M.

Der Begriff der Heilpädagogik tritt in der erziehungswissenschaftlichen Fachsprache ebenso wie dort, wo er zur Kennzeichnung besonderer Erziehungsstätten und Veranstaltungen gebraucht wird, in sehr verschiedener Fassung auf. Vértes versucht eine Festlegung. Er zieht dazu den (freilich selbst nicht scharf abgrenzbaren) Begriff des Normalen heran. Mit ihm ist — so wird dargelegt — ein breites Erscheinungsgebiet bezeichnet, das die körperliche wie seelische Verfassung einbeschließt, das quantitative und qualitative Veränderungen (Abstufungen und Typen) in sich aufnimmt und das nun nach den zwei Seiten der Abnormität und „Hypernormität" deutlich erkennbare Grenzüberschreitungen erfährt. Der Heilpädagogik, als Erkenntnis- und Betätigungsgebiet, weist nun Vértes die Zone des Abnormen soweit zu, als sie dem Schulwesen für Normale nicht mehr erreichbar ist. In solchem weiten Sinn fallen in den heilpädagogischen Bezirk sowohl die körperlichen wie die seelischen Abnormitäten, und er wird zum Sammelbegriff für die erscheinungsmäßig so verschiedenen Gebiete der Krüppelpflege, der Blinden- und Taubstummenerziehung, der Schwachsinnigenfürsorge usw. Aufgabe der pädagogischen Organisation aber ist es, in den heilpädagogischen Veranstaltungen für weitestgehende Besonderung zu sorgen, so daß jeder abnorme Typus seine eigene Erziehungs- und Heilstätte findet.

Leipzig. Otto Scheibner.

Martin Faßbender, Wollen eine königliche Kunst. Gedanken über Ziel und Methode der Willensbildung und Selbsterziehung. 13. bis 16. verbesserte Aufl. Freiburg 1920. Herder. 276 S. Geb. M. 15.50.

Die vielen Neuauflagen sind wohl begreiflich. Eine reife, sozial-sittlich betonte Persönlichkeit verleugnet sich nirgends. Die Literatur ist bis in die neueste Zeit sorgfältigst fortgeführt. Eine Fülle von Anregungen und Aufschlüssen, Lebenweckendes und Erziehliches, nicht bloß mit gutem Bedacht oder mühevollem Aufwand zusammengestellte Lesefrüchte, sondern auch aus der Erfahrung erwachsene und im Weltwirrwarr bewährte Eigenwerte zeichnen das Büchlein aus. Die Zentralbedeutung des Willens für Beobachtungsgabe, Aufmerksamkeit, Denken, Gedächtnis ist ebenso gehaltvoll hervorgehoben worden, wie das Problem der Freude, das Geheimnis der Tatkraft, die Beeinflussung fremden Seelenlebens, die Formen der Willensschwäche und die körperlichen Einflüsse auf den Willen anregend zu Worte gekommen sind. Die Auseinandersetzung über die Willensfreiheit hätte, weil grundsätzlicher Art, auch in einer Abhandlung zu vorwiegend praktischen Zwecken mehr betont werden müssen; der eigentlichen Willensgymnastik hätte, vielleicht in noch mehr systematischer Form, ein größerer Raum angewiesen werden können. Da der Verfasser sich das weitere Ziel gesteckt, Richtlinien der Selbsterziehung und Lebensführung zu ziehen, umschließen seine Kreise, hier und da apologetisch, wichtige Kapitel der katholisch-christlichen Ethik, der Askese und der Heiligenverehrung. Sein Hinweis auf das Exerzitienbüchlein des Ignatius von Loyola, hat doch auch Carl Ludwig Schleich sein Augenmerk darauf gerichtet, ist auch für Protestanten durchaus wertvoll, wie überhaupt durch die pädagogisch-psychologische Einstellung manche Brücke zwischen den Bekenntnissen geschlagen wird.

Königsberg i. Pr. Friedrich W. Schroeder.

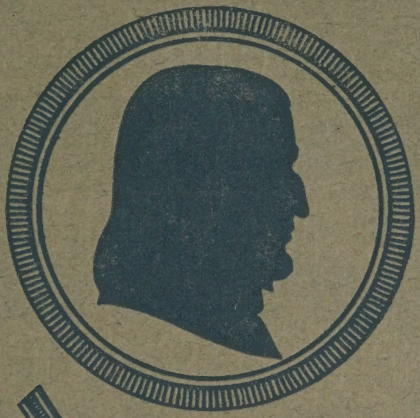
Dr. Werner Picht, Die deutsche Volkshochschule der Zukunft. Eine Denkschrift. Leipzig 1919. Quelle & Meyer. 34 S. 1,20 M.

Zur Volkshochschulfrage. Amtliche Schriftstücke. Herausgegeben vom Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Leipzig 1919. Quelle & Meyer. 28 S. 1,00 M.

Pichts straffe Richtlinien vermeiden mit Recht, die unter ganz anderen soziologischen Bedingungen stehende Volkshochschule Dänemarks zum Vorbild zu nehmen, dagegen verwerten sie Anregungen der in England bewährten „Autorial class" der „Workers' Educational Association". Im wesentlichen decken sie sich mit den Plänen, nach denen das Preußische Kultusministerium in der Volksschulfrage zur Tat entschlossen ist. Sch.

Druck von J. B. Hirschfeld (A. Pries) in Leipzig.

Soeben
62. JAHRGANG
Jährlich 12 Hefte



erschien:
JANUAR 1921
M. 15.– pro Jahrg.

Kindergarten

Zeitschrift des Deutschen Fröbel-Verbandes

Mitteilungen
der Berufsorganisation der Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen

In Verbindung mit
LILI DROESCHER/HELENE KLOSTERMANN/JOHANNES PRÜFER
ELLA SCHWARZ/EDUARD SPRANGER/JULIUS ZIEHEN
herausgegeben von
GERTRUD PAPPENHEIM UND ELFRIEDE STRNAD

INHALT:

Zum neuen Jahre Von Helene L. Klostermann ::
Sinnespflege im frühen Kindesalter Von Professor Dr. Ed. Spranger
Die Nadelarbeit in der Kinderstube Von Margot Grupe ::
Aufgaben der Kindergärtnerin im Kinderkrankenhaus Von H. Benario
Schätze und Freuden der Kinderzeit Von Lotte Brand u. Eva Godt
Deutscher Fröbelverband: ::
Nachruf auf Professor Marc / Vorstandsbericht / Gruppentagung in Hamburg / Bitte der Kassiererin
Berufsorganisation der Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen: ::
Wie verhalten wir uns zu d. Gesetzentwurf über die Arbeitsvermittlung?/ Mitteilungen / Aus d. Ortsgruppen
Erlasse / Umschau / Bücherschau / Zeitschriftenschau / Praktische Ratschläge

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Probehefte unentgeltlich und postfrei

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Deutsche Sprachgeschichte

Werden und Wachsen unserer Muttersprache von ihren Anfängen bis zur Gegenwart

Von

Geheimrat Prof. Dr. Fr. Kluge

345 Seiten. Geheftet M. 24.–* Gebunden M. 30.–*

Ein bahnbrechendes Werk, die Lebensarbeit eines unserer hervorragendsten Sprachforscher, der durch Jahrzehnte auf allen Gebieten der Muttersprache in die Forschung eingegriffen hat und hier das Ergebnis seiner Forschung niederlegt.

Inhalt:

Die indogermanische Sprachgemeinschaft: Der Wortschatz. Der Sprachbau. Das Urvolk. Die Verwandtschaftsverhältnisse. – **Die Entstehung des Germanentums:** Die älteste Nachbarschaft. Lautverschiebung und Erstbetonung. Der Stabreim. Das Großhundert. Neuerungen im Sprachbau. Neuerungen im Wortschatz. Germanische Männernamen. Germanische Völkernamen. Älteste geschichtliche Nachbarschaft. – **Deutschlands geschichtliche Frühzeit:** Die römische Überlieferung. Germanische Götternamen der Römerzeit. Lateinisches Lehngut. Rheinische Ortsnamen der Römerzeit. Die Sprache der ältesten Runeninschriften. Altgermanisches im Finnischen. Deutsches Vulgärlatein. Das Deutsche zur Römerzeit. – **Die Entstehung des Deutschtums:** Gotisches im Deutschen. Die Namen der Wochentage. Die westgermanischen Sprachen. Die westgermanische Dichtersprache. Der urdeutsche Sprachbau. Die hochdeutsche Lautverschiebung. Altfränkisches im Altfranzösischen. Deutsch als Begriff und Wort. – **Die Anfänge unseres Schrifttums:** Die Einführung der Schrift. Die Einführung des Endreims. Das lateinische Christentum. Althochdeutsch und Altniederdeutsch. Deutsche Ortsnamen. Altdeutsche Frauennamen. **Mittelalterliche Poesie und Prosa:** Die Entstehung des Mittelhochdeutschen. Das französierende Rittertum. Die mittelhochdeutsche Dichtersprache. Der Ursprung der Familiennamen. Die Anfänge der Mundarten. Die Herrschaft der Literaturdialekte. – **Die Neuzeit:** Der Bücherdruck. Luthers Bibeldeutsch. Das Jahrhundert der Sprachgesellschaften. Unsere Schriftsprache.

Bücher des Verlages von Quelle & Meyer mit * werden ohne Teuerungszuschlag des Verlages geliefert

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

22. Jahrgang, Heft 3/4 März-April 1921

INHALT:

Die Bedeutung methodiſcher Beſinnung für die Theorie der Pädagogik. Von Univerſitätsprofeſſor Dr. TH. LITT in Leipzig.

Das Wertproblem in ſeiner Bedeutung für die innere Organiſation des höheren Schulweſens. Von Studienrat Dr. W. SAUPE in Chemnitz.

Sprachpſychologiſche Unterſuchungsmethoden im Dienſte von Erziehung und Unterricht. Von Univerſitätsprof. Dr. A. FISCHER in München.

Grundſätzliches über Perſonalbogen. Von A. HUTH, Aſſiſtent am pſychologiſchen Inſtitute in München.

Eine Unterſuchung an Schulneulingen. Von Lehrer K. v. ZABUESNIG in Augsburg.

Kleine Beiträge und Mitteilungen. Zur Frage der Lehrerbildung. Höhere Schule und Berufsberatung. Verſuche mit Schulkindergärten. Arbeitsgemeinde für pädagogiſche Forſchung. Pädagogiſche Arbeitsgemeinſchaft »Neue Hochſchule«. Der erſte Deutſche Lehrer-Farbentag. Nachrichten.

Literaturbericht.

herausgegeben von
O. SCHEIBNER UND W. STERN
unter redaktioneller Mitwirkung von
A. FISCHER UND H. GAUDIG

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik (Verlag von QUELLE & MEYER) erscheint jährlich in 12 Heften zum Preise von 24 Mark für den Jahrgang und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Briefe und Manuskripte sind an den geschäftsführenden Schriftleiter Seminar-Oberlehrer O. Scheibner, L.-Gohlis, Ehrensteinstraße 34, zu richten, Besprechungs-Büchersendungen und dergl. an die Verlagsbuchhandlung QUELLE & MEYER, Leipzig, Kreuzstraße 14

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Kurzgefaßtes System der

Gesellschaftslehre

Von Professor Dr. O. SPANN

398 Seiten. Geheftet M. 12.—. Gebunden M. 16.—. In Halbleinen M. 20.—

Wer an Hand dieses Buches sich liebevoll in das gesetzmäßige Ineinander der menschlichen Gemeinschaften vertieft hat, der erblickt die volle Gestalt der Gesellschaft wie einen Kristall mit all seinem Reichtum an Kanten und Flächen; denn es umfaßt den gesamten Stoff der gesellschaftlichen Wissenschaften. Staatslehre, Politik, theoretische Rechtswissenschaft sind nichts eigenes, losgelöstes mehr.

Für ihre Erkenntnis läßt Spann nur „das kristallene Fundament der reinen Begriffe der Gegenstände" allein maßgebend sein. Die darwinische, auf der Völkerkunde fußende Betrachtungsweise verwirft er, ebenso wie den historischen Materialismus. In ihrer Verbindung sieht er den eigentlichen Kulturschaden der modernen Epoche. „Beide Theorien sind barbarisch im buchstäblichen Sinne des Wortes: der Darwinismus, indem er der Welt ihre metaphysische Wurzel, der historische Materialismus, indem er den Kulturinhalten der Gesellschaft ihre eigene ethische Würde absprechen will." Es ist eine innerste Entwertung der Welt und des menschlichen Lebens, welche jener durch die grobe Mechanisierung aller Entwicklung bewirkt (und nur notdürftig durch das verworrene Ideal der „Höherbildung des Menschen" verkleistert); und welche dieser durch Zurückführung der höchsten Kulturinhalte auf die Wirtschaft noch ins einzelnste fortsetzt."

Die Bedeutung methodischer Besinnung für die Theorie der Pädagogik.

Von Theodor Litt.

Es kann nicht zweifelhaft sein, daß eine wissenschaftliche Theorie der Pädagogik ungeachtet der zahlreichen ihr gewidmeten Bemühungen bis zum heutigen Tage noch um ihre Anerkennung zu ringen hat. Unter den Tatsachen, die diese Unsicherheit ihrer Lage verschulden, ist von besonderer Bedeutung der ungeschlichtete Streit über den methodischen Charakter des Vorgehens, das den Sätzen einer solchen Theorie den Charakter der Wissenschaftlichkeit verbürgen würde. Wir sehen wissenschaftliche Arbeitsweisen mit der Lösung pädagogischer Probleme beschäftigt, zwischen denen es keinerlei innere Verbindung zu geben scheint. Auf der einen Seite eine Erörterung der Ziele, Werte, Inhalte der Erziehung, die sich philosophischer, insbesondere wert- und kulturphilosophischer, dazu erkenntnistheoretischer, logischer und methodologischer, endlich auch kulturhistorischer Denkmittel bedient — schon deren Ineinandergreifen stellt ein nichts weniger als einfaches Problem dar —, auf der anderen Seite eine rein empirisch beobachtende, auf die Ermittelung von Tatsachen, nichts als Tatsachen bedachte und dabei auch das naturwissenschaftlich experimentierende Verfahren heranziehende Erforschung des jugendlichen Seelenlebens, die ihre eigene wissenschaftliche Reinheit bedroht glauben würde, wenn sie jener anderen Gruppe von Überlegungen einen Einfluß auf ihre Gedankengänge gestatten wollte. Daß ein solcher Dualismus der Methoden und Ergebnisse auf die Dauer nicht zu ertragen ist, liegt auf der Hand. Es ist eine und dieselbe Wirklichkeit, unter einem und demselben Gesichtspunkte betrachtet, die dort und hier den Gegenstand der denkenden Bearbeitung bildet; es ist eine und dieselbe Praxis, die dort und hier sich Rats erholen soll: wie sollte da ein solches beziehungsloses Nebeneinander zweier Betrachtungsweisen nicht Unsicherheit und Verwirrung stiften? Kein Wunder, daß unter diesen Umständen von beiden Seiten her eine Lösung des Zwiespalts in der radikalen Form versucht wird, daß man die eigene Richtung des Forschens für die einzig legitime erklärt, der anderen das wissenschaftliche Daseinsrecht abspricht. So entstehen die Typen einerseits einer angeblich auf reine Tatsachenforschung sich gründenden Erfahrungspädagogik, andererseits einer in der ideellen Struktur der Erziehungsgehalte aufgehenden Erziehungsphilosophie. Aber in Wahrheit können diese Lösungsversuche so wenig befriedigen wie das Fortbestehen jenes Dualismus. Denn eindringende Erwägung läßt erkennen, daß dem Phänomen der Erziehung ebensosehr Gewalt angeschieht, wenn die menschliche Seele als bloßer Träger und Vollstrecker ideell bestimmter Sachzusammenhänge betrachtet und behandelt wird, wie auch dann, wenn diese Sachgehalte als bloßes ‚Mittel' auf einen nach eigener Gesetzlichkeit ablaufenden psychischen

Entwicklungsprozeß bezogen werden. Pädagogischer Materialismus und pädagogischer Psychologismus gehen gleichermaßen in die Irre.

Aus dieser Notlage gibt es nur einen Ausweg. Wenn es sich erweist, daß keine der beiden von uns gegenübergestellten Betrachtungsweisen ganz in die andere aufgesogen werden kann und darf, dann stellt für die Theorie der Pädagogik diese Doppeltheit der Methoden eben ein neues methodisches Problem dar. Ihre Sache ist es, die Spannung, die zwischen den Objekten und Methoden ihrer Arbeit anscheinend besteht, nicht etwa als ein Letztes und Unauflösbares einfach hinzunehmen, nicht etwa einfach zu bestreiten, sondern durch methodisch geregelte Verarbeitung zu überwinden, ja in ihr gerade den Schlüssel zur Erkenntnis ihres eigenen Wesens, sowie zur Deutung der Lebenspraxis, der sie dienen soll, zu finden. Sie wird bei solchem Vorgehen bald darauf kommen, daß jener Dualismus einer aus reiner Erfahrung ihre Sätze ableitenden jugendkundlichen Pädagogik und einer ideengegründeten Erziehungsphilosophie nur ein scheinbarer ist, weil im tiefsten Grunde hier wie dort bestimmte übertheoretische Einstellungen wirksam sind, die über den Gegensatz von reiner Erfahrung und Ideenbildung übergreifen.[1]) Erst dann wird es möglich sein, das bunte Gemisch von psychologischen, soziologischen, kulturhistorischen Gedanken, welches die sog. Jugendkunde gegenwärtig noch bildet, reinlich in seine Komponenten zu zerlegen und insbesondere die in ihr eingeschlossenen Wertsetzungen aufzudecken, die, vorgeblich im Interesse der „Wissenschaftlichkeit" aus der Untersuchung gänzlich ausgeschieden, in Wahrheit gerade dann im Verborgenen am ungehemmtesten sich durchsetzen können. Einer solchen methodischen Gewissensprüfung würde dann auch die Aufgabe zufallen, dem Mißbrauch ein Ende zu machen, der im Bereich der Erfahrungswissenschaft von der Erziehung mit dem Namen „Experiment" getrieben wird. Es bedeutet eine fälschende Vorspiegelung von naturwissenschaftlicher Exaktheit, wenn man etwa eine planmäßige Befragung von Jugendlichen über ihre sittlichen Ideale auf der einen, eine Festlegung von Arbeits- und Ermüdungskurven auf der anderen Seite mit demselben Allerweltsnamen „Experiment" decken will. Gerade wenn man den Ergebnissen jugendkundlicher Forschung eine Exaktheit andichtet, die in Wahrheit einem großen und gerade dem wertvollsten Teil von ihnen nicht zukommt, gerade dann vergrößert man ja künstlich den Abstand gegenüber der pädagogischen Ideenbildung, den es eben zu überwinden gilt. Darum ist eine Prüfung der Art von Exaktheit, die den jugendkundlichen Forschungsweisen zukommt, ein wesentliches Stück in dem Ganzen der methodischen Erwägungen, die zu einer Vereinigung der einstweilen geschiedenen Richtungen der pädagogischen Erkenntnisarbeit führen können.

Mit alledem wäre eine methodische Selbstbesinnung als eine Forderung entwickelt, die durch die gegenwärtige Lage der Pädagogik nahegelegt ist. Es fragt sich aber, ob diese Forderung nicht mehr ist als der Ausdruck zeitlich begrenzter, vorübergehender Schwierigkeiten. Natürlich kann keine Wissenschaft, die einmal den Blick auf ihre eigenen Methoden zu richten, ihre logische Struktur und ihren Geltungswert zu prüfen gelernt hat, sich

[1]) Ich muß verweisen auf meine demnächst in den „Kantstudien" erscheinende Abhandlung: „Die Methodik des pädagogischen Denkens".

mehr der Pflicht entschlagen, ihr eigenes Vorgehen auch weiterhin einer solchen Kritik zu unterwerfen bzw. unterwerfen zu lassen, und so muß auch für die Theorie der Pädagogik die methodische Gewissensprüfung einen unverlierbaren Bestandteil ihrer Gesamtarbeit bilden. Aber es läßt sich zeigen, daß diese Forderung gerade für die Pädagogik ein noch viel erheblicheres Gewicht hat, daß von ihrer Erfüllung die Fortentwicklung der Disziplin noch in einem ganz anderen und tieferen Sinne abhängt, als das für andere Zweige der Wissenschaft behauptet werden könnte. Für einen weiteren Bereich der wissenschaftlichen Forschung ist die kritische Musterung der Methoden kaum oder gar nicht von Bedeutung für den Fortschritt der wissenschaftlichen Erkenntnisarbeit selbst, weil sie das Ganze der betreffenden Disziplinen, ihre Methoden wie ihre Ergebnisse, lediglich von außen her beleuchtet, während die Forschungsarbeit innerhalb dieses Ganzen, unbekümmert um solche philosophische Überprüfung, ihren Fortgang nimmt.[1]) Der einzelne Forscher kann die Methode als etwas für ihn Selbstverständliches, mit dem Objekt selbst Gegebenes anwenden, ohne jemals den Standort der Betrachtung außerhalb seiner Disziplin zu nehmen und sein eigenes Verfahren sich zum Problem werden zu lassen; er kann unbedenklich solche Arbeit anderen überlassen, ja unter Umständen als höchst überflüssig ansehen, ohne daß seine Erkenntnisleistung durch solche Ablehnung Schaden litte. Es hat z. B. schöpferische Mathematiker und Physiker gegeben und wird stets solche geben, denen ihre Wissenschaft samt den Methoden ihrer Begriffsbildung ein Letztes, Undiskutables war. Hier läßt sich also die eigentliche Forschungsarbeit innerhalb der fraglichen Disziplin und die methodologische Prüfung ohne Schaden für die Sache reinlich absondern. Der Grund dafür ist dieser: die Erkenntnisse, denen jene als Beispiel genannten Disziplinen zustreben, bilden ihrem Inhalt nach einen in sich geschlossenen, sich selbst tragenden sachlichen Zusammenhang, ein ideelles Gefüge von Gültigkeiten, das dem erkennenden Subjekt im vollsten Sinne des Wortes als „Objekt", d. h. als ein von seiner persönlichen Eigenart, seinem individuellen Erlebnisgehalt ganz und gar Unabhängiges gegenübersteht. Erkenntnis besteht hier im Erfassen der Sache, im Aufdecken dieses objektiven Sachzusammenhangs; von dem um Erkenntnis bemühten Subjekt wird verlangt denkende Konzentration auf diesen Sachzusammenhang und, was damit gleichbedeutend ist, Zurücktreten seines ganzen individuellen Erlebnisgehaltes zugunsten einer rein auf „Feststellung" objektiver Sachzusammenhänge gerichteten Denkbetätigung. Hier ist es also das Objekt selbst in seiner reinen Sachlichkeit, das Objekt als ein dem Subjekt mit bestimmten Eigenforderungen Gegenüberstehendes, das dem Erkenntnisprozeß seine Bahnen weist. Die Methodik des Denkens, die dem Ergebnis seinen wissenschaftlichen Geltungswert verbürgt, ergibt sich hier wie von selbst, sobald der

[1]) Gemeint ist, wie der Zusammenhang zeigt, nicht eine Prüfung der wissenschaftlichen Methoden hinsichtlich ihrer technischen Brauchbarkeit. Eine solche ist natürlich unentbehrlich für den Fortschritt der Erkenntnis: aber sie bewegt sich ja auch durchaus auf dem Boden des betreffenden Faches selbst, innerhalb der logischen Voraussetzungen, die die betreffende Disziplin konstituieren. Gemeint ist vielmehr die philosophische Durchleuchtung eben dieser Voraussetzungen nach ihrer Bedingtheit und ihrem Geltungswerte. An einem Beispiel kann man sich den Unterschied klar machen, wenn man etwa den wesentlichen Inhalt von Bernheims „Lehrbuch der historischen Methode" zusammenhält mit Rickerts „Forschungen zur historischen Begriffsbildung".

Geist rein „in der Sache lebt“. Er findet ein ideelles Etwas sich gegenüber, an das er sich halten kann, an dessen Leitfaden er entlang gehen kann, wenn er wissenschaftlich erkennen will. Weil die Sache selbst ihm schon die Methode vorschreibt, braucht er diese nicht erst durch methodologische Reflexionen vor sich zu rechtfertigen, so nützlich es ihm auch sein mag, nachträglich sich über das Recht und den Sinn dieser Methode durch eine methodologische Selbstkritik aufklären zu lassen. Mit welcher Sicherheit sich hier die Sache selbst in dem ihr zugewandten Denkprozeß durchsetzt, offenbart sich nicht zum wenigsten in der Art, wie sie jedes dilettantische Bemühen von sich fernhält. Jede nicht der Sache angemessene, unwissenschaftliche Betrachtungsweise muß schon an der Schwelle des mathematischen oder naturwissenschaftlichen Problems, an das sie sich heranwagt, stocken, weil eben einzig das „sachgemäße“ Vorgehen hier weiterführen kann. Die Sache selbst zieht mit unzweideutiger Klarheit den Grenzstrich gegen jede unmethodische Stümperei.

Läßt sich nun dieses Schema eines „Gegenüber“ von erkennendem Subjekt und zu erkennendem Objekt mit seinen Folgerungen für die Methode auf das Gebiet des pädagogischen Denkens übertragen? Das ist aus dem Grunde unmöglich, weil das „Objekt“, mit dem die Theorie der Pädagogik es zu tun hat, das Wirklichkeitsganze der Erziehung, in Wahrheit dem erkennenden Subjekt nicht in säuberlicher Ablösung als ein rein sachliches Gefüge gegenübersteht, vielmehr das Subjekt selbst als ein Glied in sich einschließt. Auch wo die Theorie der Pädagogik sich zu höchster wissenschaftlicher Bewußtheit und Systematik erhebt, bleibt doch der, der ihre Sätze ausspricht, aufs innigste verwoben mit dem universalen Zusammenhang der Kultur, dessen Fortführung eben das Werk der Erziehung ist, selbst geformt und durchströmt von den Gewalten, deren Wirken er theoretisch ergründen will: ja, nur deshalb, weil er jenem Zusammenhang eingegliedert ist, kann er die in ihm waltenden Kräfte, die eben vor allem einmal erzieherische sind, verstehen und auf einen theoretischen Ausdruck bringen. Und wiederum ist diese innere Beziehung, in schärfstem Gegensatz zu jener ausschließlich „feststellenden“ Funktion, aus der die objektive Sacherkenntnis entspringt, ein Verwachsensein der ganzen Persönlichkeit, nach allen ihren Wesens- und Wirkensrichtungen, mit jener universalen Geisteswelt. Wer die Wirklichkeit der Erziehung „erkennen“ will, der stellt ein Wirklichkeitsganzes von sich ab, das dessenungeachtet ihn selbst zu umschließen nicht aufhört, er sucht sich schauend über ein Gesamtgebilde zu erheben, das er in Wahrheit nur deshalb zu erfassen vermag, weil er selbst ein Teil von ihm ist.[1]) Aus diesem Grunde ist es mit der Methodik des pädagogischen Denkens eine ganz andere und erheblich verwickeltere Sache als mit der Methodik jener vergleichsweise herangezogenen Disziplinen. Denn hier ist nicht eine Scheidung von Subjekt und Objekt schon mit der „Sache“ gegeben, hier findet nicht die „feststellende“ Betätigung des Geistes ihren wohlumgrenzten „Gegenstand“ sich gegenüber: hier muß vielmehr durch einen besonderen geistigen Akt erst ein einheitlicher Wirkungszusammenhang so zerlegt werden, daß Betrachter und zu Betrachtendes auseinandertreten können. An diesem Sach-

[1]) Daß die Pädagogik hiermit eine Eigentümlichkeit der Geisteswissenschaften aufs äußerste zuspitzt, führt der genannte Aufsatz der Kantstudien aus.

verhalt wird nichts geändert durch die Selbstverständlichkeit, mit der nicht wenige Vertreter pädagogischer Wissenschaft ihren Gegenstand als einen wohlumschriebenen Komplex reiner Tatsächlichkeiten vorzufinden meinen: auch sie verraten, je weniger sie es worthaben wollen, um so deutlicher ihr inneres Verwachsensein mit ihrem Objekt durch jene persönlichen Stellungnahmen und Wertsetzungen, die, wenn auch noch so sorgsam maskiert, doch schließlich für Fragestellung, Stoffabgrenzung und -gliederung u. dgl. maßgebend bleiben.

Dies ist der tiefste Grund, weshalb die Methodik des Denkens für die pädagogische Theorie in einem viel tieferen Sinne ein Problem bildet als für andere Disziplinen: sie hat nicht allein zu bestimmen, wie das Objekt zu erfassen ist, sondern was überhaupt als Objekt zu gelten hat; sie muß die Scheidelinie ziehen, die erst einmal ein Gegenüber von erkennendem Subjekt und zu erkennendem Objekt entstehen läßt. Darum bleibt auch hier die methodische Überlegung keineswegs dem Ganzen der Disziplin gegenüber so äußerlich, wie das im Bereich der verglichenen Forschungsgebiete der Fall war: ihre Festsetzungen greifen tief und maßgebend in die Erkenntnisarbeit ein. Solange die Theorie der Pädagogik es an einer solchen methodisch bewußten Selbstgesetzgebung fehlen läßt, bleibt sie ein ungeklärtes Gemisch von Tatsachensammlung und unkontrollierter Wertsetzung. Über das Wesen dieser Selbstgesetzgebung aber wird dies eine gesagt werden dürfen, daß sie niemals das Werk einer rein theoretischen Geistesbetätigung sein kann; wie die Welt der erzieherischen Kräfte, Güter und Werte nur deshalb überhaupt dem Geist sich erschließt, weil er mit ihr als lebendige Ganzheit allseitig verwachsen ist, so wird auch jene innere Zerlegung, die ein Objekt der Betrachtung erst sichtbar werden läßt, nur durch eine Totalbetätigung, eine „Volltat“ des ganzen Menschen herbeigeführt werden dürfen, durch ein inneres Verhalten, das Erkenntnis, Glauben und Willen in sich schließt. Niemals also wird eine Theorie der Pädagogik ihre Wissenschaftlichkeit darin suchen dürfen, daß sie jedes Moment der persönlichen Stellungnahme aus sich auszutilgen trachtet: ganz im Gegenteil wird die bewußte und gewollte Herausstellung aller persönlichen Entscheidungen, die gewissenhafte Rechenschaftsablage hinsichtlich alles dessen, was mehr ist als Theorie, ihr Gewissenspflicht sein. Nur dann wird sie das einzigartige Ineinanderwirken von Betrachtung und Stellungnahme aufzudecken imstande sein, das das Wesen gerade des pädagogischen Denkens ausmacht.

Es bleibt also jede, auch die mit aller Systematik des Denkens durchgearbeitete pädagogische Theorie, ein Werk persönlicher Art; sie muß als Wesenskern etwas enthalten, was jenseits aller Wissenschaft liegt, was durch Methodik wohl umgrenzt und herausgeklärt, niemals ersetzt werden kann. Eben dieses überwissenschaftliche Moment ist es aber nun auch, mit dem sich jede scharfe Grenze aufhebt gegenüber einer Art des pädagogischen Denkens oder, besser gesagt, Schauens, die man im Sinne strenger Wissenschaft als „dilettantisch“ bezeichnen müßte. Mit jenem naiven erzieherischen Instinkt, der, fern von aller grübelnden Reflexion über das eigene Tun, junge Seelen geformt hat, formt und formen wird, so lange es eben Erziehung gibt, muß auch die durchdachteste pädagogische Theorie etwas gemein haben, nämlich jenes Ferment persönlicher Eingebung und persönlichen Gestaltungswillens, dem schließlich doch die letzten Einsichten und die tiefsten Wir-

kungen verdankt werden. Die Theorie der Pädagogik muß fortschreiten auf dem Wege, den jenes naive Erzieherdenken eingeschlagen hat, sie darf nicht wähnen, ganz von neuem anfangen und in einer ganz neuen Richtung vorgehen zu können. Ja, sie muß sich eingestehen, daß sie niemals imstande sein wird, diese plastische Kraft des erzieherischen Genius durch technologische Vorschriften zu ersetzen, geschweige denn, daß sie sich vermessen dürfte, eine mit Urgewalt sich durchsetzende pädagogische Prophetie, die Verkündungen eines von gläubiger Kraft erfüllten Schöpfers neuer Werte, unmöglich oder überflüssig zu machen. Aber eben deshalb, weil hier nicht die „Sache" an sich schon die Scheidelinie zieht zwischen pädagogischem Dilettantismus, pädagogischer Prophetie und pädagogischer Wissenschaft, vielmehr mannigfache innere Beziehungen herüber- und hinüberlaufen, eben deshalb muß jeder einzelne Vertreter der pädagogischen Forschungsarbeit jederzeit imstande sein, sich selbst und anderen aus vollster methodischer Bewußtheit heraus Rechenschaft davon zu geben, was an seinen Aufstellungen wirklich forschende Wissenschaft, was persönliche Entscheidung, Wahl und Glaube ist. Er muß die Fähigkeit besitzen, „seinem eigenen Tun zuzuschauen", damit er nicht Werte setze, wo er nur Tatsachen zu registrieren meint, damit er nicht mit Tatsachen sich zufrieden gebe, wo es Werte zu setzen gilt. Nur dann wird es ihm gelingen, sein wissenschaftliches Tun so zu lenken, daß er die ursprünglichen plastischen Kräfte der Erziehungswirklichkeit nicht in „reiner" Wissenschaft erstickt, nicht rationalistisch ausdörrt und durch tote Regeln mechanisiert, sondern in ihrer Reinheit, Kraft und Fülle erschaut, klärt und festigt.

Und damit sind wir von allgemeinen Erwägungen her doch schließlich wieder bei Sorgen angelangt, die gerade unserer Generation besonders naheliegen. Denn im Zusammenhang mit der neuerlichen Entwicklung der Pädagogik sehen wir an mehr als einer Stelle Auffassungen vertreten, die auf eine völlige Verwissenschaftlichung nicht nur der pädagogischen Theorie, sondern auch der erzieherischen Praxis hinauslaufen. Es ist eine durchaus irregehende Deutung dessen, was Wissenschaft gegenüber den gestaltenden Kräften des Lebens zu leisten hat, der hier Folge gegeben wird. Echte Wissenschaft sieht nicht ihre Aufgabe darin, auch das auf theoretisch formulierte Sätze und Regeln zurückzuführen, was seinem Wesen nach solcher Rationalisierung widerstreitet: vielmehr tritt sie gerade für Recht, Eigenart und Selbständigkeit dessen ein, was seinem Sinn und Gehalt nach außer- und überwissenschaftlich ist und bleiben muß, ja, mit ihren eigenen Erkenntnis- und Beweismitteln legt sie erst recht fest, daß und warum es überwissenschaftlich ist. Zu solchem Werk wird auch die wissenschaftlich ausgebaute Methodik des pädagogischen Denkens immer dann berufen sein, wenn die Lebenswirklichkeit der Erziehung von intellektualistischer Entseelung bedroht ist.

Das Wertproblem in seiner Bedeutung für die innere Organisation des höheren Schulwesens.

Gedanken zur Reform von Lehrplan und Lehrfach.

Von Walther Saupe.

Autoritative und autonome Bildung und Erziehung werden sich, bei aller Schroffheit ihrer Gegensätzlichkeit, gern zu dem schönen gemeinsamen Ziele bekennen: Persönlichkeiten heranzubilden. Aber es wird eins der nächsten und schon aus bildungspolitischen Gründen notwendigsten Erfordernisse der Gegenwart und Zukunft bedeuten müssen, in Theorie und Praxis jenen vorangestellten Gegensatz pädagogischer Bestrebungen auszugleichen oder zum mindesten von der zersetzenden Tendenz wechselseitiger Hemmung und Zerstörung zu befreien und in einen Prozeß des Wetteifers unter gegenseitiger Hilfeleistung umzuwandeln.

Es ist das Verdienst von W. Stern, in seinen bekannten systematischen Arbeiten diese Bemühungen und Untersuchungen so weit gefördert zu haben, daß aus ihnen sich mit Leichtigkeit zwei Hauptrichtungen der Persönlichkeitsbildung herauslösen ließen: Heranbildung des jungen Menschen zum Werkzeug überindividueller Zielstrebigkeiten und Heranbildung des Menschen zu einer energischen und unbestechlichen Selbstbestimmung. Faßte man dies nun aber vorwiegend unter methodisch-formalem Gesichtswinkel auf, so ergab sich als Resultat: Der Persönlichkeitsbegriff und seine Realisierung im Bildungsleben der Gegenwart tauschen ihren alten Substanzcharakter ein gegen funktionelle Veranlagung auf der Basis einer zielstrebigen, persönlichen Einheit und Totalität des Wesens[1]). Somit tritt von allein die Beziehung von Subjekt und Objekt, von personaler Einheit und Vielheit der Kulturobjekte in den Brennpunkt der Probleme der Bildung und Erziehung, und es wird zur ersten Aufgabe, durch ein Verstehen dieser Beziehungen als der Summierung und Synthese psychologischer und ethischer Probleme die bestimmte Basis für einen in obigem Sinne verstandenen schöpferischen Bildungs- und Erziehungsprozeß zu schaffen.

I.

Mit Recht hat Ed. Spranger in einer seiner letzten Reden[2]) den Gedanken zum Ausdruck gebracht, daß die „Zurückführung aller Erziehungsformen und Erziehungsgedanken auf ein Bildungsideal bei der gegenwärtigen Kulturverwicklung unmöglich und daher nur ein gewisser Grundstock der Gesinnung als einheitlich zu fordern ist.“ Wenn man daneben das Urteil eines Heinr. Rickert, gleich im Eingange seines neuesten Buches[3]) hält: daß „was die allgemeine Meinung beherrscht, in der Wissenschaft zum Teil immer bereits veraltet ist“, und wenn man endlich in aller Schärfe sich dessen bewußt

[1]) Vgl. hierzu die hierfür grundlegenden Ausführungen in der „Zeitschr. f. päd. Psychol. u. experimentelle Pädagogik“, Bd. 20 (1919), S. 289 ff. und die kritischen Bemerkungen von Th. Litt, ebenda, Bd. XI (1920), S. 220—222.

[2]) s. „Päd. Zentralblatt“, 1920, S. 354.

[3]) „Die Philosophie des Lebens . . .“ (Tübingen 1920), S. 2 ff.

wird, was E. Troeltsch[1]) über den Unwert einer Auffassung der Menschheit als eines „einheitlichen historischen Gegenstandes", als eines „Ganzen von historischer Einheit und mit historischer Entwicklung" ausgeführt hat, so ergibt sich für unsere moderne pädagogische Betätigung, in der sich ja doch (leider!) stets diese „allgemeine Meinung" weit energischer und siegreicher durchzusetzen vermag als die in ihrer Selbständigkeit noch immer allseitig ganz überraschend stark angezweifelte Erziehungswissenschaft, um so eindringlicher nachstehende Forderung als Ausgleich:

A. Je einseitiger und verengerter das Objekt oder Wertgebiet und das ihm immanente Bildungsideal sich darstellen, desto einheitlicher und totaler (nach Tiefe der Auffassung und schöpferischer Verarbeitung zu!) entfaltet sich das denkende Subjekt in seinem Selbstbildungs- und Erziehungswillen. — Gilt dieser Satz vorwiegend für den Prozeß der Eigenbildung, so läßt sich entsprechend für die auf die Lernenden bezogene Bildnertätigkeit etwa folgende Forderung vertreten:

B. Angesichts der verwirrenden Fülle von Objekten, denen Kulturwert zukommt, führe man in der Bildungsarbeit das Subjekt auf bewußte Einseitigkeit hin: zu geistiger Konzentration und zu wachsender Vertiefung in ein einzelnes aus dem Kulturganzen herausgelöstes, durch einheitliche Gesinnung und Geistesstruktur in seiner Entwicklung bestimmtes Kulturgebiet. — Aus beiden im vorstehenden näher begründeten, vorwiegend psychologisch orientierten Forderungen aber ergeben sich von selbst zwei ethische Folgerungen und wertschaffende Postulate:

C. Bewußte Einseitigkeit entwickelt und entwickle sich zur Entzündung[2]) des polaren Gegensatzes oder einer Mehrzahl von Gegensätzen, wodurch sich (zunächst von der Gefühlsgrundlage aus) der Blick auf andere Kulturgebiete und die Empfindung (noch nicht rationale Erkenntnis!) ihrer wechselseitigen Verflechtung und spannungsreichen Gegensätzlichkeit[3]) erschließt; und sodann:

D. Die Synthese von Einseitigkeit und Vertiefung (besser: „Verdichtung", schon um das abgegriffene Schlagwort zu umgehen!) treibt das Bildungsstreben notwendig nach zwei Richtungen weiter:

1. zum Aufsuchen gemeinsamer Wurzeln der sich darbietenden Kulturobjekte als eines letzten Weltgrundes. Der Kampf des Subjekts um Einheit und die in die Vergangenheit gerichtete Einstellung des Blicks, also ein historisch-psychologisches Erkenntnisziel unter der Herrschaft des analytischen Strukturprinzips in der Kulturbetrachtung, bilden die markanten Kennzeichen dieses Schaffensprozesses. — Daneben aber erwächst aus gleicher Wurzel:

2. die Tendenz, im gemeinsamen Schaffen das Ganze neu aufzubauen unter der Herrschaft des Strukturprinzips der Synthese: nicht als Rückblick gedacht, sondern als Vorblick und mit der Zuspitzung zu einem

---

[1]) Schmollers Jahrb. f. Gesetzgebung, Verwaltung u. Volkswirtschaft, Bd. 43 (1920) 3. Heft, S. 5 u. S. 29, Anm.

[2]) Bonus hat das sehr interessant vom Physischen aus deduziert [s. seinen Aufsatz: „Der Physiker" in der Sammelschrift „Der Leuchter" (Darmstadt 1919) bes. S. 314ff.].

[3]) Sehr schön und klar hat jüngst Natorp dieses Problem in seiner Entwicklung von Heraklit über Kant bis auf Hegel behandelt und verwertet; s. „Sozial-Idealismus" (Berlin 1920), S. 169ff.

weniger intellektuell als ethisch bestimmten Willensziel. Es ist der Vorgang, dessen Entwicklungsprozeß Dilthey[1]) irgendwo einmal so charakterisiert hat: daß historische Erkenntnis und eine darauf sich erhebende ethische Verknüpfung der durch jene erfaßten Wertgebiete zusammenwachsen sollten zur Schöpfung eines neuen sozialen und nationalen Körpers. — Und so ergibt sich, durchaus im Sinne des obengenannten Philosophen, als letzte und höchste Stufe der vorliegenden Gedankenentwicklung, in der, mit Hegel zu reden, „alle anderen aufgehoben sind" und vereinigt zu fortreißender und vorwärtstreibender Schaffenskraft und Schaffensfreude:

E. Die Bewegung des totalen Menschen. Auch sie spaltet sich sogleich ihrer Natur gemäß in zwei gewaltige Ströme:

1. vom triebhaften und planlosen Denken, Empfinden und Wollen zur organisierten, formsuchenden Bildung und Selbstbildung als einer Steigerung der inneren und äußeren (Organisation!) Elastizität der sich entwickelnden Persönlichkeit, die neben der Forderung eines „Du mußt" die sittliche Verpflichtung eines „Ich muß" zu kraftvoller Lebendigkeit zu erwecken vermag; und:

2. von einseitiger Blickeinstellung auf jeweilig ein Kulturgebiet zur aufbaufreudigen Erweiterung von Lernen und Schaffen auf das Kulturganze. — Von selbst führt der Weg, der in den Vorbemerkungen die beiden Hauptrichtungen der Persönlichkeitsbildung umriß und ihre formal-methodische Struktur kennzeichnete, von dem Thema des ersten Hauptteils: der Auffassung der Bildungs- und Erziehungswissenschaft als eines Komplexes psychologischer und ethischer Probleme, weiter zu den Fragen einer Organisation der kulturpädagogischen Bestrebungen auf der Grundlage der vorausgeschickten psychologischen, logischen und ethischen Gedankengänge.

II.

Ideal und Gestalt: in diesem Gegensatz verkörpert sich auch das Problem einer Organisation der Kulturerziehung, wie man sie im Anschluß an die vorausgehenden Ausführungen und die oben (S. 87, Anm. 1) zitierten Gedankengänge des Verfassers versuchen muß, um aus den luftigen Höhen theoretischer Spekulation mit dem für die pädagogische Praxis zeugungs- und gestaltungskräftigen Boden der mütterlichen Erde in kräftespendende Berührung zu treten. In seinem bekannten Aufsatz über „Lehrfach und Lehrpersönlichkeit"[2]) hat nun Th. Litt eine außerordentlich förderliche Trennung der einzelnen Lehrfächer nach ihrer inneren Struktur und Werthaftigkeit vollzogen, wobei als Maßstab die „jeweilige Tiefenlage, die wertfühlend in Bewegung kommt" (a. a. O. S. 137), dienen muß. Dabei scheiden sich streng die ethischen von den fremdsprachlichen Fächern, in welch letzteren Litt einen seinem pädagogischen Ideal noch am weitesten sich annähernden Erziehungsprozeß für möglich hält, da in ihm die beiden Stufen der sachlich getreuen Reproduktion und der Schulung der Verstandeskräfte ihre Verwirklichung fänden (a. a. O. S. 143 ff.), und da andererseits hier „der Persönlichkeit die Entfaltung ihrer Wertqualitäten gestattet sei, aber doch nicht die Persönlichkeit zur conditio

[1]) Vgl. hierzu die Betrachtungen von E. Troeltsch, Histor. Zeitschr., Bd. 122 (1920), S. 432 ff.; bes. S. 432.

[2]) s. Ilbergs Neue Jahrb. 1918, II, S. 135 ff.

sine qua non eines jeden Bildungsprozesses gemacht werde". — Mag es sich mit dem letzteren verhalten, wie es will: bedeutsam für den vorliegenden, auf Organisation der Kulturerziehung zustrebenden Gedankengang ist die scharfe Trennung der sprachlichen, für erkenntnistheoretische, formallogische und ethische Werte nutzbaren Lehrfächer von der Gruppe der sogenannten Kulturfächer. Legt man nunmehr auch hier Sprangers bekannte Gliederung[1]) des Kulturganzen („Lebensformen", Halle 1914; 2. Auflage in Vorbereitung) in Philosophie (Erkenntniswissenschaft), Kunst(-wissenschaft), Wirtschaft(s-wissenschaft), Politik (Staats- und Rechtswissenschaft), Soziologie oder Gesellschaftswissenschaft (Lehre von den Gemeinschaftsbildungen), Religion(s-wissenschaft) als Theorie zugrunde, so wäre eine einfache Ersetzung der alten Kulturfächer durch die soeben angeführte Kultursystematik an dieser Stelle nur töricht zu nennen. Die Realisierung läßt vielmehr die Beschränkung auf eine innere Verschiebung innerhalb der alten Einteilung als weise und ratsam erscheinen. So ergäbe sich etwa für die geisteswissenschaftlichen Zweige des Frankfurter Reformsystems[2]) unserer höheren Schulen folgende Gruppierung der Lehrfächer: Religion, die in den beiden Oberklassen ihre Krönung in einer durch Hinzutreten der philosophischen Propädeutik zustandekommenden Weltanschauungslehre finden könnte; Deutsch, Lateinisch (verkürzt), Griechisch (verkürzt), bzw. Englisch, Französisch, Geschichte und Geographie. —

Um von den sprachlichen Lehrfächern zunächst möglichst abzusehen, handelt es sich in erster Linie um einen weitreichenden und doch mit möglichst sparsamen Mitteln zu erzielenden inneren Aus- und Umbau von Religion, Geschichte und Geographie im Sinne jenes vorstehend zugrunde gelegten Kultursystems. Der kirchen- und religionsgeschichtliche[3]) Teil muß mit Ende der Unterprima[4]) (wenigstens bis zur Französischen Revolution) abgeschlossen sein, so daß in Oberprima nach einer kurzen Darstellung des modernen Protestantismus im 19. Jahrhundert[5]) und einer Analyse des religiösen Be-

[1]) Vgl. deren bedeutsamste Verwendung z. B. bei Kerschensteiner: „Die seelische Veranlagung zum Erzieher- und Lehrerberuf im Jahrbuch der Schweizer Gesellschaft für Schulgesundheitspflege" Bd. 20 (1919), ed. F. Zollinger; augenblicklich freilich schwerlich anders zugänglich als durch das Referat von Muthesius in den ‚Pädagogischen Blättern', Bd. 49 (1920), S. 325 ff.

[2]) Vgl. unten S. 13.

[3]) Mit Recht hat man hier Beschränkung auf den Buddhismus (sehr interessant sind — trotz manch subjektiver Übertreibung — seine typischen Gestaltungen und Auswirkungen in Indien und Japan dargestellt von H. Keyserling in seinem schnell berühmt gewordenen „Reisetagebuch eines Philosophen" [München/Leipzig 1920]; besonders S. 28 ff., 442 ff.) gefordert; denn auch den Islam wird man streichen dürfen, nachdem Troeltsch die Verfälschung in Spenglers Geschichtsbild (Einschiebung der magischen Kultur anstelle der christlichen Kirche) überzeugend nachgewiesen hat (s. Schmollers Jahrb. S. 13, 1). Die zur Aufdeckung islamischer Wurzeln führenden Forschungen von Konr. Burdach und A. Singer beziehen sich vorerst nur auf literarhistorische Probleme (Minnesang usw.).

[4]) Hier läßt sich besonders bei Einführung des Hannoverschen Systems einer Auflösung der Oberprima in Einzelkurse (Reifeprüfung am Schluß von U I) am besten durch Vereinigung des politisch-soziologischen Teils der Geschichte (s. ebenda!) zu einem Fach und in der Hand eines Lehrers viel Zeit in O II und U I ersparen. Erfolgreiche Versuche dieser Konzentration sind bereits in der pädagogischen Literatur dargestellt worden.

[5]) Das könnte etwa im Anschluß an Troeltsch' Darstellung in der Kultur der Gegenwart I, IV, I^2, S. 600 ff., an den entsprechenden Partien in seinen „Gesammelten Schriften" Bd. I, II und dem bedeutsamen Artikel „Neunzehntes Jahrhundert" (= Realenzyklop. für protest. Theol. u. Kirche Bd. 24^3, S. 244 ff.) geschehen. Der Auftakt des modernen Protestantismus im Pietismus und verwandter religiöser Bewegungen (Troeltsch a. a. O. S. 661 ff.) würde natürlich noch der U I zufallen müssen.

wußtseins[1]), deren erstere ja vielfach schon die kulturphilosophischen und kulturethischen Probleme präludieren dürfte, während diese sich allenthalben auf die Beispielfülle der israelitisch-jüdischen, christlichen und außerchristlichen, schon behandelten Religionsgeschichte zurückberufen kann, mit der Einführung in die philosophischen Probleme und der Anleitung zum philosophischen Denken[2]) begonnen werden mag. — Unendlich viel umstritten ist die Umgrenzung der dem Geschichtsunterricht zukommenden Stoffgebiete. Soziologie, Geographie, Geschichtsphilosophie, kurz fast alle Seiten dessen, was man der Kultur zurechnet, streiten sich um und bestreiten sich gegenseitig ihren Einfluß auf und ihren Eintritt in den Geschichtsunterricht, wozu die großen Gegensätze, die sich in den Namen Ranke und Treitschke, Lamprecht und G. von Below, Delbrück und D. Schäfer und anderen verkörpern, hinzutreten und die Auseinandersetzung verschärfen. Man tut zunächst gut, hier im Anschluß an Troeltsch, Litt u. a. streng zu scheiden zwischen den letzten Endes für alle Kulturfächer gültigen historisch-methodischen Gesichtspunkten, die sich wiederum trennen in eine historisch-psychologische (Voraussetzung der Historie als Wissenschaft) und systematisch-ideologische (mit Aufbauidee und unter Loslösung der kulturellen Prinzipien von den soziologischen Unterlagen), d. h. wertkritische Behandlungsweise[3]), und der Geschichte als selbständiger Wissenschaft und selbständiger Zusammenfassung der Entwicklung der großen Weltmächte und Kulturgebiete und ihres Herauswachsens aus bestimmten „Elementen“[4]) zu einem Gesamtbilde des abendländischen europäisch-vorderasiatischen Kulturkreises, zu dem man freilich, gerade angesichts unserer geistigen, politischen und wirtschaftlichen Lage die Probleme des Ostens unbedingt wird mitrechnen müssen[5]). Von selbst scheiden sich nun, ohne daß man sich hierfür mit besonderer Betonung auf die in den neuesten Forschungen über den Marxismus von Geschichtsphilosophen und Soziologen (Troeltsch, Scheler) wieder ans Tageslicht gezogene Überbau-Unterbau-Theorie zu berufen brauchte, die geistig-

[1]) Hierzu bietet vielleicht die beste Grundlage das bedeutsame Buch von R. Otto: Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen, Breslau 1920[4]. Dazu vgl. man die tiefgehende Rezension von E. Troeltsch: Kantstudien Bd. 23 (1919) S. 65ff. — Die für das Christentum besonders bedeutsame Absolutheitsfrage (auch hierfür gibt Troeltsch wohl das Beste; s. „Die Absolutheit des Christentums und die Religionsgeschichte“ [Tübingen 1912[2]]) läßt sich dann am besten in der Religionsphilosophie bei Behandlung der metaphysischen und Wahrheitsfragen der Religion (unter Zurückbeziehung auf die vergleichende Religionsgeschichte, letzteres natürlich cum grano salis zu verstehen!) unterbringen. —

[2]) Nur nebenbei sei hier erwähnt, daß man — entgegen vielen Lehrplanentwürfen — hier nach den Schulgattungen differenzieren muß: der geisteswissenschaftliche Schultypus muß mit der Kulturphilosophie und unter besonderer Akzentuierung der deduktiven Methode, der naturwissenschaftliche Schultypus mit der Naturphilosophie und unter besonderer Betonung der induktiv-empirischen Methode einsetzen, während als gemeinsames Endziel eine Behandlung der Kulturethik wird gelten müssen. Wächst sich dieser Lehrgang aber zu einer Schlußrechtfertigung des gesamten Bildungsganges auf der höheren Schule aus und zwar unmittelbar vor dem Übergang zur Hochschule und Berufsbildung, so wird unsere Forderung nach philosophischem Unterricht durch diesen Wertakzent ihre beste Rechtfertigung erfahren. Und noch ein zweites Ziel sei angedeutet. Dieser Unterricht soll unsere Jugend weniger Philosophie (als Tatsachenkomplex) als „Philosophieren“ lehren. —

[3]) Troeltsch in Schmollers Jahrb., S. 40 u. Anm. 1.

[4]) Siehe z. B. Troeltsch, a. a. O. S. 41ff. und den Aufsatz: „Deutsche Bildung“ in der auf S. 2 Anm. 1 zitierten Sammelschrift, bes. S. 202ff., 217ff. auch separat; ebda. 1919.

[5] S. P. Natorp: Sozial-Idealismus, S. 180f.

zivilisatorisch-kulturelle Schicht von dem ihr Fundament bildenden sozialpolitisch-rechtlichen Problemkomplex. Somit würde sich eine Zerlegung des eigentlichen Geschichtsunterrichts in zwei einander parallellaufende Zweige als notwendig herausstellen: Geschichte als Darstellung der politischen Entwicklung (Staat und Recht) unter starker Betonung der soziologischen Grundlagen[1]), und daneben Kulturgeschichte, im engeren Sinne verstanden als Spiegelbild des Entwicklungsprozesses einer geistigen, sozial-ethischen und künstlerischen Kultur. Wie das alles im einzelnen zu machen, d. h. zu organisieren, und unter welchen Wertgesichtspunkten hier Verkürzung und Auslese[2]) zu erfolgen haben, steht vorerst noch nicht in Frage. — Bleibt als letztes noch die so viel umstrittene und doch einer intensiveren werttheoretischen Durchleuchtung noch schmerzlichst entbehrende Geographie! M. E. hat bisher nur der bedeutende Vertreter dieses Faches an der Heidelberger Universität, Alfred Hettner, in einem ebenso geistvollen als tiefschürfenden Vortrage[3]) dieser Aporie abgeholfen, indem er, neben dem dringenden Verlangen der Stoffverkürzung (a. a. O. S. 13: astronomische Erdkunde, Lehre von den Naturreichen der Erde, Völker- und Staatenkunde), den Standpunkt der Geographie erstmalig (S. 16) werttheoretisch als „Brücke vom naturwissenschaftlichen zum historisch-geisteswissenschaftlichen Erkennen" systematisch feststellte, und, unter offener Anerkennung der Notwendigkeit des noch näher systematisch zu beleuchtenden Akzentuierungsprinzips (S. 16), als die beiden Bausteine alles geographischen Unterrichts an höheren Schulen forderte (S. 20ff.): „die Verschiedenheit der Erscheinungen von Ort zu Ort (allgemeine Geographie)" zu betrachten und daneben „das Zusammensein und die Wechselwirkung der Erscheinungen an den als ‚individuelle Einheiten (S. 17ff.)' aufgefaßten einzelnen Erdstellen (spezielle Länderkunde)". Und nur für den Abschluß des Lehrgangs will er als Zusammenfassung „ein geographisches System" gestatten (a. a. S. 25ff.) mit sehr wichtigen Zusätzen[4]). Wir aber fordern hierzu, auf Grund der vorliegenden kulturphilosophischen Systematik, die noch so ganz aus dem Unterrichtsüberblick ausgeschaltete „Wirtschaftskunde", wie sie sich etwa Spranger als vierjährigen Kursus von „Vaterlandskunde" auf der höheren Oberstufe[5]) gedacht hat. Dabei wird man sicherlich, wie Troeltsch[6]) mit Recht behauptet hat, „historisch nur bis auf die Bildungsgeschichte seit der Übergangszeit des 16. Jahrhunderts zurückzugehen haben". — Endlich sei für den grammatischen Unterricht in den Fremdsprachen der allerorten gebieterisch auftretenden Reformfreudigkeit insoweit das Wort geredet, als sie mit ihren Forderungen vor folgenden drei orientierenden Gesichts-

[1]) Vgl. besonders die beiden bekannten Bücher von Th. Litt (Geschichte und Leben, 1918; Individuum und Gemeinschaft, 1920).

[2]) Natorp (a. a. O. S. 179) möchte hier lieber von „Konzentration" sprechen. Doch soll man nicht um Worte streiten.

[3]) „Die Einheit der Geographie in Wissenschaft und Unterricht" (= Geographische Abende im „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht", 1919, I. Berlin).

[4]) Wie hoch Hettner über den ihm sicherlich nicht erspart bleibenden Vorwurf der pädagogischen Praktiker, er spräche nur ex cathedra, steht, mag aus seinem Hinweis auf die gefährliche Aufteilung und das Zuviel der Geographie in den badischen Oberklassen zur Genüge hervorgehen (a. a. O. S. 30).

[5]) Vgl. Kultur und Erziehung (Leipzig 1919), S. 35.

[6]) Vgl. Troeltsch, Schmollers Jahrb. a. a. O. S. 46f.

punkten dieses Lehrfaches Halt macht: Einsicht in Wesen und Werden der Sprache als eines lebensvollen Organismus; Beherrschung der Lektüre, die für die Erkenntnis der in der Sprache sich offenbarenden Struktur des Volksgeistes und seiner Kulturgesinnung von unbestreitbarem Werte ist; „logische Zucht" (Kerschensteiner). Alles andere (besonders im lateinischen Pensum der V, das mit dem der IV nach dem Prinzip der Abwechslung zu verschmelzen wäre, und im griechischen Pensum der O III und U II!) muß fallen angesichts der kulturellen, bildungspolitischen und gesundheitlichen Lage unserer deutschen Jugend und auch ihrer Erzieher! — Neue und auch wieder alte Wege sind es also, die hier vorgeschlagen worden sind, und auch im folgenden wird der Geist froher und unentwegter Reformfreudigkeit sich, trotz aller Bemühungen um kritische Selbstbesinnung, mit unbekümmertem Eroberungsdrang geltend zu machen suchen; gerade aus den Kreisen der Erzieher und Bildner unserer Jugend aber wird man gewiß manche Bedenken geltend machen, ja vielleicht auch manch scharfes Veto erschallen lassen. Denn die Hauptforderungen richten sich eben an die Hüter der Jugend auf den höheren Schulen und nahen sich ihnen mit der kühnen Zumutung, mit in ganz andere Welten einzudringen und sie der pädagogischen Verwertung nutzbar zu machen. Aber es gilt hier, wie selten sonst, der Satz und soll dem Verfasser zur Rechtfertigung dienen, den Siebourg in seinem schönen, hoffentlich recht bald in neuer, an fruchtbaren Gedanken noch reicherer Auflage erscheinenden Buche „Die innere Weiterbildung unserer höheren Schulen" (Leipzig 1917) geprägt hat (S. VI): „Eine Reform läßt freilich keinen Aufschub zu: diejenige, die wir Lehrer an uns selbst und unserem täglichen Tun vorzunehmen haben, von der die gedeihliche, stetige innere Fortbildung unserer höheren Schulen abhängt, und die aus den jeweiligen Zeitumständen immer neue Antriebe erhält." —

III.

Sucht man nun all das Vorangehende auf einen gemeinsamen Generalnenner zu bringen, so ergibt sich zunächst auf die Frage nach dem Wesen der Kultur in ihrer Funktion als Inhalt unserer höheren Volksbildung ein unendlicher Reichtum von Spannungsverhältnissen und Strebungen oder Problemen, von kulturellen, realen und ideellen Gelegenheiten und Forderungen, von Seins- und Sollensfragen, von Gegensätzlichkeiten schließlich, die in den Endpolen Freiheit und Form, Ideal und Gestalt, Wert und Zweck ihren Ausdruck finden und den antinomisch-antithetischen Charakter unserer Kultur in ein helles Licht rücken, das ihre Tatsächlichkeiten und Forderungen an den Menschen klar erkennen läßt. An erster Stelle steht der Aufruf zu analytischer Erkenntnis, d. h. jener Auflösung des Ganzen in Probleme, von deren Einwirkung der feinfühlige Th. Storm in einer seiner schönsten Novellen gesagt hat: „Wenn es für unser Leben etwas Ewiges geben soll, so sind es die Erschütterungen, die wir in der Jugend empfangen haben"; auch Kühnemann hat dies in seinem wundervollen Aufsatz über Sokrates (Logos Bd. IX, 1920, S. 247 ff.) an dessen Ethik klargelegt. Und ihr zur Seite erhebt sich die Forderung nach einer Neubewältigung durch synthetisches Schaffen und auf der Grundlage stetiger Verweisung auf die organische Verkettung der einzelnen Kulturgebiete. Gewiß liegt in jenem ersten Prinzip die bedeutende Gefahr einer weit aus-

greifenden und an die Stelle wertkritischer Entscheidung nur verflachende „Mediation" setzenden Relativierung[1]), wird aber durch das Prinzip der ethisch akzentuierten Synthese paralysiert, so daß man sich doch durch die Einführung beider Prinzipien in die Lehrfächer als immer von neuem bewußt werdender Aufgabe eine sich stets steigernde Verlebendigung unserer Bildung versprechen darf. Und zwar wächst jedem Problem seine besondere Art der Lösung zu, je nachdem es innerhalb desselben Lehrfachs verharrt oder es sich an dem Aufeinanderprallen von zwei oder mehr Lehrfächern bzw. Kulturgebieten entzündet. Die Analyse sieht sich in letzterem Falle vor ein an die Mathematik erinnerndes Problem gestellt, da auch sie, wie diese die Zahl der Unbekannten, die Zahl der Kulturgebiete, deren Einwirkungen die Bildung eines jeden Problems zur Bildung eines Problemkomplexes haben anwachsen lassen, fortschreitend zu reduzieren hat. — Aber vor dem Aufbau einer Pädagogik auf kulturphilosophischer Grundlage, wie sie hier vertreten werden soll, verlangt zunächst die vielumstrittene Frage der Pädagogik nach einem Lösungsversuch, und erst auf diesen beiden Grundpfeilern wird sich die Methodik des Lern- und Lehrstoffs nach kritisch-organisatorischen Gesichtspunkten erheben können. Vielleicht läßt sich durch einen auf Vergleichung abzielenden Ausblick auf das Wesen der gleichfalls neuerdings wieder heiß um ihre Geltung ringenden Soziologie der ertragreichste Einblick in das Wesen einer wissenschaftlichen Pädagogik gewinnen. Stellt man zur Charakteristik der Soziologie die Kategorie vom Wesen der Beziehung[2]) in den Mittelpunkt dieser Wissenschaft, so läßt sich analog für die „Erziehungswissenschaft"[3]) als Zentrum die Kategorie der Beziehung in ihrer Besonderung als fördernde Einwirkung auf den sich entwickelnden Menschen statuieren. Scheidet man nun aber mit L. v. Wiese (Schmollers Jahrbuch für Gesetzgebung usw., Bd. 44, 2. Heft, S. 31 ff.) innerhalb der Soziologie (S. 45 ff.) zwischen dem Idealziel (Verknüpfung des Einzelnen mit dem Massenschicksal) und der praktischen Sonderaufgabe für die unmittelbare Arbeit (Studium der Formen der Vergesellschaftung nach dem methodischen Prinzip einer möglichst scharfen Ablösung der Form vom Inhalt), so ergibt sich für die Erziehungswissenschaft, die ja zusammen mit der Soziologie (trotz eines an sich nicht unberechtigten Einwands von Wiese selbst a. a. O. S. 79) durch die ungeheure Ausdehnung ihrer Probleme und deren Behandlung in systematischem Zusammenhang in enge Verwandtschaft mit der Philosophie gerät, als entsprechendes Idealziel die Verbindung des einzelnen Zöglings mit der objektiven Kulturwelt, beherrscht von der Forderung ihrer Erkenntnis und schöpferischen Bewältigung, und als praktischer Weg dorthin das Studium von Wesen und Entwicklungsgang der objektiven Kulturgebilde einerseits

[1]) Das hat z. B. Jaspers an seinem neuen Buche „Psychologie der Weltanschauungen" (Heidelberg 1920) selbst befürchtet (bes. S. 318).

[2]) Vgl. besonders A. Vierkandt in seiner Abhandlung: Die Beziehung als Grundkategorie des sozialen Denkens, im „Archiv für Rechts- und Wirtschaftsphilosophie", Bd. IX, 2; dazu zuletzt G. v. Below in „Soziologie als Lehrfach" (Tübingen 1920) über den ganzen Streit um die Soziologie zwischen Troeltsch, Vierkandt, v. Wiese, Becker, Litt u. a. (besonders im Vorwort!).

[3]) Sehr scharf und treffend hat Spranger jüngst wieder ihr Wesen formuliert: „Wo Psychologie und Werttheorie in dem eigentümlichen Prozeß der Bildung zusammentreffen, da liegt der Punkt, der die Pädagogik zu einer durchaus selbständigen Wissenschaft macht" (s Kantstudien Bd. XXV [1920] S. 253).

und der intellektuellen und seelischen Anpassungsmöglichkeiten und -fähigkeiten des jugendlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesses an jenes kulturelle Fortschreiten andererseits[1]). Angesichts dieser Stellungnahme scheint nun auch jener die Erziehung als Wissenschaft immer wieder vergiftende Streit über Wert und Unwert von pädagogischer Theorie und Praxis sich in Nichts aufzulösen. Denn zunächst gilt: wer etwas 20 und mehr Jahre lang in der pädagogischen Praxis durchprobiert hat, kann es ebensogut zwanzigmal falsch gemacht haben; wie nicht minder der Anfänger gleich beim ersten Male, sei es durch wertvolle Belehrung oder durch eine auf kritischer Besinnung und Gewissenhaftigkeit ruhende pädagogische Intuition, das Richtige treffen kann. — Weit wichtiger aber ist nun die zweite Frage nach dem wechselseitigen Verhältnis von Theorie und Praxis, die ja selbstverständlich (trotzdem muß man es immer wieder betonen!) beide Daseinsberechtigung beanspruchen dürfen und auch müssen. Man wage die Identifikation von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Theorie, um sogleich wahrzunehmen, daß diese als Brücke von der kulturellen Umwelt und ihren Objekten zum Subjekt, das seiner Erziehung und Bildung entgegenharrt, ganz unentbehrlich sein wird. Die pädagogische Praxis wird ja niemals von sich aus in der Lage sein, der gewaltigen Antithetik des kulturellen Entwicklungsprozesses in dem Grade teilhaftig zu werden, daß sie mit dem geistigen und seelischen Entwicklungsprozeß des Lernenden in „Konvergenz“ (Stern) treten kann. Vielmehr ersteht gerade an dieser Stelle der pädagogischen Theorie die unendlich wichtige Aufgabe, beide Entwicklungsprozesse nach ihrem Wesen, Werden und wechselseitigen Anforderungen zu erkennen und aufeinander zuzulenken: durch Auslese, Formung und Verknüpfung der kulturellen Probleme nach intellektuellen und ethischen Gesichtspunkten, und andererseits durch Herausarbeitung der jeweiligen geistigen und sittlichen Reifestadien des Zöglings unter Berücksichtigung von Art und Zeitdauer ihres Zustandekommens und mit dem Bemühen, die in die Zukunft weisenden Entwicklungstendenzen aufzuhellen und ihnen zum Auffinden der zu wahrem Wertschaffen führenden Richtung zu verhelfen. Damit ist nun auch schon der Weg gebahnt zur Hauptfrage der hier zur Verhandlung stehenden Probleme: der Behandlung und Formung des Lehr- und Lernstoffes nach kritischen und organisatorischen Gesichtspunkten.

IV.

Was ist Methodik innerhalb einer Pädagogik, die sich auf kulturphilosophischer Grundlage aufbauen soll? Ihr Wesen erhellt am klarsten aus der Erkenntnis ihrer Grenzen und ihrer inneren Gliederung, die ohne weiteres die Struktur und die das Ganze zusammenhaltenden Faktoren sichtbar macht. Erkenntniskritik, Wertkritik und ein unablässiges Ringen um die Form reichen sich die Hand und konstituieren sich, wie folgt: die erkenntniskritische Methode fordert eine historisch-psychologische und daneben eine geographisch-soziologische Durchdringung der einzelnen Kulturgebiete und des Abschnitts, aus dem das zur Verhandlung stehende Problem stammt, wobei die Geschichte in diesem Falle als reine Wissenschaft[2]) auf-

[1]) Vgl. hierzu Zeitschr. f. pädag. Psychologie . . ., Bd. 20 (1919), S. 290ff.
[2]) s. Troeltsch, Schmollers Jahrb. . . . a. a. O. [1920] S. 20f. u. 26.

tritt. Die wertkritische Methode dagegen verlangt eine systematisch-ideologische Aufhellung des Problemgebiets, in der Aufbauidee und Loslösung (und Vergeistigung) der kulturellen Prinzipien von den soziologischen Unterlagen und Voraussetzungen die Hauptkennzeichen bilden[1]). Dazu tritt dann endlich das niemals abreißende Ringen um Formung und Gestaltung des Stoffes: ohne Zweifel ein ästhetisch-idealisierendes Prinzip, aus dem Geiste eines Aristoteles (Definition der Tragödie) und eines Lessing (Hamburg. Dramaturgie; Stück 19; 89) geboren und jüngst von P. Lorentz[2]) für die Stellung der philosophischen Propädeutik im deutschen Unterricht feinsinnig verwertet und mit den die Methodik beherrschenden Prinzipien der (typisierenden oder idealisierenden, s. a. a. O. S. 151) Verkürzung und Akzentuierung (s. u.!) in fruchtbringende Verbindung gesetzt: „Von dem Maße des Fortgelassenen und von dem Grade der Betonung des vom Künstler (und auch vom Erzieher und Bildner!) als wesentlich Erkannten hängt dann die größere und geringere Übereinstimmung mit der zufälligen Wirklichkeit ab." Das meint gewiß auch Spranger, wenn er sagt: „Jede Analyse typisiert"[3]), und man könnte sich versucht fühlen, hinzuzusetzen: „Und jede Synthese idealisiert aus den Prinzipien intellektueller Abstraktion und ästhetischen Gestaltungsdranges heraus." Somit erhalten also die Begriffspaare: Analyse und Synthese, Typisierung und Idealisierung, Auslese und einseitige Akzentuierung neben der intellektuellen auch eine ethische Begründung und rechtfertigt sich umgekehrt aus diesen Zusammenhängen heraus die Fundamentierung der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Methodik auch auf einem dritten Eckpfeiler: dem ästhetisch-idealisierenden Prinzip der Formgebung. — Wenden wir uns nunmehr auf dem so gesicherten Boden zur pädagogischen Behandlung und Gestaltung der vorliegenden Probleme, der die Betrachtung der Prinzipien der Problemauslese und der Versuch, die Antinomie von Ideal und Wirklichkeit, von Freiheit und Gestalt einer Lösung entgegenzuführen, folgen sollen.

A: Als erstes fordert jedes Problem von dem, der sich mit ihm beschäftigt[4]), seine kritische Erkenntnis: der Bildungsprozeß (worunter von nun ab stets die Begriffe von Bildung und Erziehung vereinigt werden sollen!) schreitet hier fort von der wertfrei-unreflektierten Anschauung und optischen oder akustischen Wahrnehmung zur kritisch-organischen Erkenntnis; von der Sachisolierung zum Sachzusammenhang oder umgekehrt (je nach dem Ziel), und (auf den Menschen bezogen) zur Verhältnisbestimmung von Individuen und Gemeinschaft hinsichtlich ihrer rein logischen Struktur. Psychologisch läßt sich dies etwa charakterisieren als Verschiebung der Akzentuation vom bloßen Eindruck auf die Forderung der Wertauslese; allgemein gesagt aber liegt die Betonung auf der Bildung der Erkenntnis, die nach Umfang, Inhalt und organischem Zusammenhalt des zum Problem erhobenen Kulturobjekts fragt.

[1]) Troeltsch bezeichnet erst das als „historische Bildung" (a. a. O. S. 40 u. 44ff.); vgl. auch seinen Vortrag im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (= Geschichtliche Abende, 1918, X) „Die Bedeutung der Geschichte für die Weltanschauung".

[2]) s. „Philosophische Propädeutik", herausgeg. von G. Lambeck (Leipzig—Berlin 1919).

[3]) s. E. Spranger: Die Idee einer Hochschule für Frauen und die Frauenbewegung (Leipzig 1916), S. 56.

[4]) Hier folgt nun eine Weiterbildung der in der Zeitschr. f. pädag. Psychol., Bd. 20 (S. 293ff.) ausgeführten Gedankengänge.

B. Entsprechend fordert die ideelle Lösung des Problems die Erziehung (auch hierin ist die Bildung mit eingeschlossen!) von ungebundentriebhafter Gefühlsbetätigung zu organisch und kritisch fundierter Beherrschung der durch das Problem in Erregung versetzten Gefühlswelt, d. h. zur Begründung einer idealsittlichen Struktur des Gefühlslebens im Zögling. Hier verschiebt sich die Akzentuierung vom reinen Gefühlserlebnis zu einer ethischen Wertempfindung, und, allgemein gesagt, konzentriert sich hier die Betonung auf die sittliche Bewertung und Verwertung der Gefühlsbewegungen, in denen die Fragen nach Umfang und Grenzenlosigkeit, nach der Heterogonie der Gefühlsströme, nach Phantasie und Lust u. a. eine imponierende Stoffmasse für die geforderte ideelle Lösung kultureller Probleme darstellen.

C. Die praktische Lösung endlich verkörpert sich in dem Willensaufruf des Zöglings zur organisierten Tat und zur hohen Bewertung des menschlichen Berufes als eines Fundaments zur Selbsterhaltung und zur Förderung der sozialen und nationalen Gemeinschaft[1]). So schreitet hier die Erziehung vorwärts vom ziellosen (gefühlsbetont!) oder theoretisch-verengerten (erkenntnisbestimmt!) Willen zur organisch-kritisch und sittlich-fundierten Willensbetätigung. Die Akzentuierung verschiebt sich in diesem Falle von der reinen, ungebundenen Willenskraft zur rational geregelten Willensbetätigung, und die Betonung ruht natürlich auf der Bewertung des Willens. Kühnemann (a. a. O. S. 249) hat dann mit Recht diese Vollendung des Logischen und Ethischen als „schöpferischen Uransatz" der Anschauung vom Menschen und Leben an sich gefeiert. — Noch sind aber bisher die Fragen der Auslese, Formung im engeren Sinne und Verknüpfung der Probleme unerörtert geblieben, deren erste naturgemäß, da auf der Akzentuierung aufruhend, zunächst der Erledigung bedarf.

V.

Wie eben betont, ist die für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft so unendlich bedeutsame Auslese der Tatsachen und Probleme, von denen jene, wie weiter unten auszuführen sein wird, doch vielleicht nur eine besondere Gruppe innerhalb dieser darstellen, aufs engste durch das Prinzip der Akzentuierung bedingt: sowohl die Auslese selbst, als auch die Statuierung ihrer Ausgangspunkte, welche ihre Behandlung[2]) in den

A. Vorfragen finden wird. So orientiert sich die Auslese im Anschluß an die vorangehenden Untersuchungen:

1. nach dem einheitsuchenden Totalverständnis (logisches Gefüge, d. h. Bild des Ganzen, als Hintergrund für jede Einzelerscheinung und nach der Einheit des allumfassenden Wertbewußtseins gegenüber dem als Aufgabe abgegrenzten Stoffgebiet. — Sodann:

2. nach der kritischen Einsicht in die geistigen und sittlichen Entwicklungsstufen des Zöglings und des ihn umgebenden Lebens- und Bildungskreises. — Endlich:

---

[1]) Auf den berühmten, aus der Willenseinstellung hergeleiteten Unterschied von „Gemeinschaft und Gesellschaft", den Ferd. Tönnies in seinem so betitelten Buche (Leipzig 1912[2]) statuiert, soll hier nicht näher eingegangen werden.

[2]) Ähnliche Gedankengänge bei E. Spranger: Kultur der Erziehung (Leipzig 1918), S. 35.

3. nach der Einsicht in die Formungs- und Gestaltungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten der in Betracht kommenden Kulturobjekte. Historisch-psychologische und geographisch-sozialische Durchleuchtung als Grundverhaltungsweisen der erkenntniskritischen Methode, systematisch-ideologische als solche der wertkritischen Methode und das gleichfalls schon oben herangezogene ästhetisch-typisierende oder idealisierende Prinzip[1]) der Formung bzw. Umgestaltung werden auch hier als strenge Richterinnen ihres Amtes zu walten haben. — Rein organisatorisch betrachtet, entfaltet sich hieraus ein Zwangsverhältnis nach zwei Richtungen hin: als Zwang zur Gliederung des Stoffes nach dem Inhalt und Umfang des Kulturobjekts, nach Schulgattung, Klassenstufe und Schülerzahl, und daneben: ein Zwang zur sorgfältigen Berücksichtigung von Raum und Zeit innerhalb des pädagogischen Gesamtzusammenhanges. Hier werden selbst erst zu Problemen, welche noch einer Lösung auf systematisch-werttheoretischer Grundlage harren, die Gesichtspunkte, die für unsere Zwecke ausschlaggebend sind: wöchentliche Stundenzahl des einzelnen Lehrfachs, der als Unterstützung (z. B. Geschichte und Religion in O II und U I!) heranzuziehenden, schließlich aller Lehrfächer[2]); Unterrichtsrhythmik auf Grund des Wechsels von Lektüre und zusammenhängender bzw. zusammenfassender Belehrung; Arbeitsteilung zwischen Lehrer und Schüler im Rahmen des Bildungsprozesses (dogmatisch-autoritative und autonome Methode, analytischer und synthetischer, empirisch-induktiv-psychologischer und deduktiv-logischer Weg u. a.); schriftliche und mündliche Beteiligung u. a. — Schon fordert nun allenthalben ihre gebührende Berücksichtigung:

B. Die Auslese der Probleme im engeren Sinne. Sie hat, wie leicht zu sehen, bereits in den „Vorfragen" allenthalben eine so bedeutsame — wenn auch noch vorwiegend nur mittelbare — Rolle spielen dürfen, daß nicht viel zu sagen übrig bleibt. Vier Gesichtspunkte der Problemauswahl drängen sich auf, und jeder von ihnen darf einen besonderen, aus seiner Tendenz herauswachsenden Wertakzent[3]) beanspruchen:

1. die Akzentuierung des (totalen) Erziehungsziels: ob grundlegende Bildung oder Allgemein-, d. h. Persönlichkeitsbildung, oder Berufsbildung[4]) in

---

[1]) Man denke nur an die seit Schiller wieder vielverhandelte Beziehung des Schönen auf die Sittlichkeit und die sich daran anschließenden Fragen über das Erotische in der Kunst u. ä.

[2]) Das Problem der hierin wurzelnden „Konzentration von Lehrfächern" und ihrer inneren Bezugnahme aufeinander verlangt in dieser Beleuchtung nach einer besonderen Durchforschung.

[3]) Natürlich fordert jedes Kulturgebiet bzw. Lehrfach eine besondere Methode der Problemauslese und „Konzentration" (Natorp), die aus seinem Inhalt, seinem Entwicklungsprozeß und seiner wertethischen Bedeutung hervorgehen. Hier ist noch unendlich viel zu tun, besonders im Hinblick auf die pädagogische Umformung und unter unausgesetzter Rücksichtnahme auf die Forderungen der furchtbar ernsten und problemreichen Gegenwart. Vorbildlich dürften etwa sein die Schriften von Simmel, Troeltsch, Litt, Friedrich, W. W. Jaeger (Ilbergs Jahrb. 1918, II, S. 369ff.) für die Geschichte und — etwa noch in zweiter Linie — die Forschungen von Simmel und M. Weber zur verstehenden Soziologie (Logos 1913), Religionssoziologie (vgl. jetzt „Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie" Bd. I—II, Tübingen 1920 u. 1921; das übrige noch im „Archiv für Sozialwissensch. und Sozialpolitik Bd. 44—47) und zur Volkswirtschaftslehre (meistens in Schmollers Jahrb. z. B. 1903, 1905, 1906). Vgl. auch E. Sprangers Aufsatz: „Die Stellung der Werturteile in der Nationalökonomie" (ebenda 1914) und dazu M. Webers scharfe Kritik (Logos VII, 1917/18, S. 40ff.). Für die Geographie sei nochmals auf Hettners oben (S. 14f.) in seinen Grundzügen mitgeteilten Vortrag verwiesen.

[4]) Vgl. E. Spranger: Kultur und Erziehung, S. 25ff.

Frage stehen, und inwieweit das Reifestadium des Zöglings eine Bestimmung der Zukunft durch den Erzieher (bzw. die Erziehungsgemeinschaft) oder durch den jungen Menschen selbst (natürlich nicht unter Ausschaltung des Elternhauses, obwohl hier gerade sich die schwersten Bedenken erheben könnten) zuläßt. — Sodann:

2. die Akzentuierung des Problemumfangs im allgemeinen: ob das Problem aus einem der genannten Kulturgebiete rein herauswächst und die Auseinandersetzung mit anderen Problemen innerhalb desselben Gebietes oder ob sie „zwischengebietlich" verläuft; ob es in seiner Entwicklung zum historisch-wertkritischen Totalverständnis einer in sich abgeschlossenen Einzelperiode oder zum Verständnis für größere und komplizierte Verwicklungen innerhalb des gesamten Kulturprozesses förderlich ist (s. S. 19). — Weiterhin:

3. die Akzentuierung der Formalstruktur der Belehrung an sich: der entwicklungsgeschichtliche Typus, der systematisch-orientierende Typus, der künstlerische, intuitiv-poetische Typus, der aus dem schöpferischen Erlebnis geboren ist (z. B. philosophische Begriffsdichtung, soziale Utopie, religiöser Mythus und Märchen, kommunistische Ideale der Wirtschaftstheoretiker u. a.!) bedürfen der klaren Herausarbeitung an der Hand von Tatsachen und Problemen.

4. die Akzentuierung von Lösbarkeit und Unlösbarkeit der Probleme[1]): totale und partielle, ideelle und praktisch-reale Lösbarkeit sind nach ihrer typischen Struktur aufzuhellen, kritisch zu sichten und der Wertethik zu eröffnen. — Damit stehen wir unmittelbar vor den Toren der letzten, in diesem Zusammenhange eine Antwort fordernden Fragen: von der Unlösbarkeit der aufeinandertreffenden Probleme, zwischen denen kein Ausgleich ermöglicht werden kann, führt nur ein kurzer Schritt in die jüngst so viel verhandelte Antithese von Ideal und Wirklichkeit (Gestalt), von Freiheit und Form, und weil man hierin den innersten Sinn und das wahrhaft dialektische Prinzip gerade unserer deutschen Geistesgeschichte hat erkennen wollen[2]), so bedarf die Stellung dieser Antinomie im Rahmen der Erziehungswissenschaft noch zum Schluß einer kurzen Betrachtung.

VI.

Der Fortschritt vom Ideal zur Wirklichkeit in der Erziehungswissenschaft, wenn man den Akzent auf die pädagogische Theorie legt, oder der Fortschritt von der Wirklichkeit zum Ideal, wenn man die pädagogische Praxis betont, vollzieht sich nach rein logischer Auffassung in der Aufeinanderfolge von Auslese, Formung und Verknüpfung der Stoffe und Probleme nach ihren inneren Zusammenhängen, so daß, wenn man so will, die pädagogische Theorie (Lehre von der Formung) ihre Stellung zwischen der analytischen (Auslese) und der synthetischen (Verknüpfung und Akzentuierung) Betätigung am Kulturganzen erhalten dürfte. Das Hauptproblem ist demnach:

---

[1]) Vgl. das sehr interessante Buch von Joh. Jensen: „Unser Zeitalter" (Berlin 1917), S. 1 ff.

[2]) Vgl. E. Cassirer, Freiheit und Form (1917), Ideal und Gestalt (1921); vieles auch bei P. Natorp, Deutscher Weltberuf (Jena 1918) Bd. II S. 51 ff. und Sozial-Idealismus (Berlin 1920), S. 186 ff., 202 ff.

A. die Gestaltung des Lehrplans. Die Anforderungen, die an ihn zu stellen sind, haben bereits oben nähere Ausführung gefunden. Kurz gesagt: man wird die Schultypen des althumanistischen und des Realgymnasiums, der Oberrealschule (besser: naturwissenschaftliches Gymnasium) und des deutschen Gymnasiums nebeneinander bestehen lassen dürfen; man reformiere sie alle von innen her und in Angleichung an die Forderungen unserer sozialen, wirtschaftlichen und kulturpolitischen Lage, so daß sich das gefährliche, zu falschen Wertungen verführende Wort „Reform" als besondere Bezeichnung eo ipso erübrigt. Von der Unentbehrlichkeit der sechsklassigen Realschulen noch ein Wort zu reden, hieße angesichts der zahlreichen z. T. sehr wertvollen Verteidigungsschriften, Eulen nach Athen tragen. — Die Selbstarbeit der Lehrerindividualität, die Arbeitsgemeinschaft des Lehrerkollegiums innerhalb einer bestimmten Schulgattung und endlich besonders einzuberufende pädagogische Landessynoden, auf denen die Vertreter verschiedener Kollegien derselben Gattung[1]) und dann auch ungleichartiger Schulgattungen miteinander Fühlung nehmen, werden stufenweise die Vorbereitungen der Lehrplangestaltung für die Ministerialkonferenzen zu übernehmen haben.

B. Zunächst wird sich die Arbeit dieser geistigen Gruppen der Konstituierung, gegenseitigen Abgrenzung und inneren Gliederung der Einzelfächer zuwenden. Unter der Herrschaft der Prinzipien von Wertauslese und Wertakzentuierung wird zunächst zu fordern sein:

1. die Betrachtung der einzelnen, in sich abgeschlossenen Perioden, und zwar einerseits innerhalb eines jeden Unterrichtsfaches und sodann unter wechselnder Betonung (Akzentuierung) eines bestimmten Wertgebiets[2]), das natürlich stets sekundär zurückbleiben muß hinter dem

[1]) Vielleicht innerhalb eines Vereins oder einer städtischen oder provinziellen Arbeitsgemeinschaft.

[2]) Vielleicht wurzelt gerade hierin ganz im geheimen die wesentlichste Verbindung der pädagogischen Praxis des Einzelnen mit der Wissenschaft selbst: an der Hand der Forschung wird sich ein bestimmter Zeitraum eine Reihe von Jahren hindurch unter wechselnder, aber stets einseitiger Akzentuierung bestimmter und fest umrissener Kulturtendenzen behandeln lassen: die Renaissance in Italien z. B. in kunsthistorischer Beleuchtung (Burckhardt, K. Neumann, Thode) oder hinsichtlich ihrer sozialen und ethischen (Dilthey, Troeltsch) oder machtpolitischen (Jellinek) Werthaftigkeit, der sich die Betonung ihrer wissenschaftlichen Produktivität (Burdach) oder ihrer religiösen Bedeutsamkeit (Wernle, Troeltsch, Dilthey) leicht wird anschließen können. So wird der betreffende Lehrer in jedem Jahre für die italienische oder deutsche oder französische oder englische Renaissance (um nur die wichtigsten zu nennen) zu einer neuen pädagogischen Formung und Ausgestaltung seines Stoffes gelangen, wodurch die ungeheure Komplizität der kulturellen Phänomene nur um so schärfer ans Licht tritt; so wird er jedes Jahr eue Auslese und neue „Konzentration" (Natorp: Sozialidealismus S. 179) zu leisten haben und durch den Eintritt des neugewonnenen Wissens zu verdichten suchen. Die Hauptschwierigkeit wird dann einsetzen bei der abstrahierenden Loslösung eines allgemeinen Renaissance-Prinzips von den konkreten historisch-soziologischen Grundlagen, wobei der Vorgang der Konzentration in umgekehrter Richtung fortschreitet, indem eine historische Konkretisierung nach der anderen mit all ihren Bedingtheiten und individuell akzentuierten Ausformungen sich verflüchtet. Wenn man nun bei der Berechtigung des Aufstiegs unserer Studienräte in die Reihe der Oberstudienräte eine scheinbar peinliche Frage angeschnitten und nach allen Arten von mehr oder minder „fadenscheinigen Begründungen" gesucht hat, so suche man lieber durch einen von Achtung erfüllten Hinweis auf diese unablässige Erneuerung und Nachprüfung des selbständig erarbeiteten Bildes bei den einzelnen Mitgliedern der Lehrer- und Arbeitsvereinigungen immer neue geistige Lebendigkeit und Eigenbetätigung in engster Verbindung mit der Wissenschaft an sich und der Erziehungswissenschaft zu erwecken. Wer dies noch an sich und anderen kann, wird auch die Verleihung jenes Titels schon von dieser Grundlage aus als vollauf gerechtfertigt anerkennen müssen.

als in sich gesichert festgestellten Hauptcharakter einer Periode. – Dies führt von selbst

2. zur Feststellung (durch Analyse) der speziell prominenten Werthaftigkeit(en) einer jeden Periode (religiöses Zeitalter, imperialistisches, sozialistisches, kommunistisches Zeitalter), und damit

3. zur Verkürzung oder doch gerade zur Verdichtung (d. h. Konzentration bei Natorp) des Kulturreichtums innerhalb einer neueren Synthese.

4. Ihr schließt sich an die Beachtung jener, wie schon erwähnt, jüngst wieder von Troeltsch[1]) betonten verselbständigenden Loslösung und Vergeistigung aller kulturellen Prinzipien von den soziologischen Unterlagen und Voraussetzungen und der Hinweis auf die Bedeutung des historischen Studiums für den Fortschritt der dem zur Frage stehenden Kulturobjekt immanenten Idee[2]): das Herauswachsen des humanistischen Prinzips aus dem griechischen Klassizismus oder das Hervorgehen einer geoffenbarten rationalen Menschheitsethik aus der hebräischen Ethik, denen sich andere Beispiele leicht anreihen ließen, wie ja überhaupt das historische Studium des Christentums „eine neue Idee des Christentums" hervorgerufen hat, „und es wandelt und belebt sich diese Idee fortwährend mit jeder neuen, tiefer und weitergreifenden Versenkung".

Hierin liegt aber nun schon begründet

5. die Forderung einer Formung nach pädagogischen Prinzipien, wie sie sich schon mehrmals im Laufe dieser Untersuchungen aufgedrängt hat: als Frage nach dem absoluten Wert und dem Bildungswert des intentierten Kulturobjekts, nach seiner Verwendung und Verwertung innerhalb eines individuellen Bildungsprozesses oder im Rahmen einer organischen Bearbeitung von Erziehung und Unterricht u. a. – So gewinnt der Bildungsprozeß nach Umfang und Inhalt, nach Form und innerem Rhythmus immer wieder neues Leben, sobald sich die Vertreter und Vermittler unserer Bildung und Erziehung ein helles Bewußtsein und unablässiges scharfes

C. Bewußtwerden des unablässigen Neuaufbaues unserer Bildungsarbeit wacherhalten. Ihn haben die Bildungsgemeinschaften (Lehrerkollegien, Ministerialkonferenzen) vorzugsweise zu leisten:

a) als Stoffgestaltung (Verkürzung und Erweiterung) nach den oben allenthalben gekennzeichneten Wertgesichtspunkten;

b) als Ethisierung der Bildung an der Hand von sieben an anderer Stelle abgeleiteten Grundfragen[3]): was; wie; warum; warum es so für uns sein soll; was sein soll; wie es sein sollte (Ideal); warum es so sein muß (Konvergenz);

c) als Stoffverteilung auf einzelne Lehrfächer und deren Abgrenzung und innere Gliederung;

d) als Aufstellung von neuen (durch Wissenschafts- und Zeitlage bedingten) Problemen und Beauftragung einzelner Lehrer mit der Lösung derselben;

e) in Referaten einzelner über den Stand der Einzelwissenschaften nebst Philosophie und Pädagogik (vorwiegend nach Lehrfächern und deren

---

[1]) s. Schmollers Jahrb. . . . . 1920, II, S. 44 f.

[2]) s. Troeltsch, a. a. O. S. 15.

[3]) s. Zeitschr. f. pädagog. Psychol. . . . . Bd. 20 (1919), S. 297.

innerem Gehalt geordnet) und Beauftragung einzelner mit ihrer Erforschung und der Prüfung ihrer Verwendung für die einzelnen Schulgattungen, so daß für die abschließenden Ministerialkonferenzen als schon in seinen Grundlinien festgelegtes Resultat verbleibt:

f) die Aufstellung einer Bildungsidee und ihre psychologische, kulturphilosophische und ethische Rechtfertigung.

VII.

Zum Schluß dürfen freilich mehrere einschneidende Forderungen nicht unberücksichtigt bleiben, die in der Lehrerfrage sich zusammenschließen: Wer wird den Mut und das Können besitzen, diese Lehrpläne gleichsam von selbst aus der „Konvergenz" der kulturellen Wertinhalte zum Entwicklungsstadium des Zöglings herauswachsen zu lassen, wo man sich so vor ihrer Ausarbeitung (freilich noch als „Lehrplanschneiderei" gedacht) fürchtet? So gilt es, die Jugend im Erziehergeschlecht aufzurufen, die, ganz erfüllt vom wissenschaftlichen Eros, den relativ größten Mut zu solcher Sisyphusarbeit aufzuweisen hat, ohne angesichts der vollkommenen Umwälzung aller bestehenden Verhältnisse materiellen und ideellen Charakters zusammenzubrechen. Aber infolge der alles dies so furchtbar bedrohenden wirtschaftlichen Not dieser Jugend muß es als unmöglich hingestellt werden, und das schon aus dem Jahre 1917 stammende Wort des menschenfreundlichsten unserer lebenden Philosophen und Pädagogen kann den verantwortlichen Behörden in aller Eindringlichkeit und heiligstem Ernst nicht genug ans Herz gelegt werden, da es für die Anwärter für den höheren Schuldienst nicht minder gilt als für die Privatdozenten: „Das Aufreibende ist die beständige Sorge, die Unsicherheit, zuletzt die physischen Entbehrungen. Der alte Satz, daß dieser Kampf des Lebens stähle, ist nicht wahr. Denn worin soll das Vertiefende eines solchen Ringens mit der ganz gemeinen Not des täglichen Brotes liegen?! Die Welt hat für die großen Naturen echte Kämpfe genug, und man kann die himmlischen Mächte auch auf andere Weise kennen lernen als durch Darben und Frieren." — Denn eines noch darf man sich keinesfalls verhehlen und erst recht nicht bei der augenblicklich bis zu einem gewissen Sinne ganz begreiflicherweise sich ausdehnenden Tendenz, die Jugend auf unseren höheren Schulen möglichst zu schonen: die jetzt mannbare Generation und zum mindesten auch die heranwachsende werden Übermenschliches leisten müssen. Das wird uns keine noch so vorsichtige Vogel-Strauß-Politik ersparen können. Aber dazu brauchen diese Generationen, wie es den Heldengeschlechtern vor 100 Jahren zu Gebote stand, die entsprechenden physischen Kräfte ganz unbedingt. Und wer weiß, ob nicht der bald noch viel furchtbarer entbrennende Kampf mit den unzähligen feindlichen Gewalten, innerhalb und außerhalb der nationalen Grenzen, um eine geistige und sittliche Neugestaltung und Wiedergeburt stärkstes seelisches und körperliches Heroentum und höchste Kraft zum selbstlosen Verzicht auf Lebensgenuß und stille Ruhe so unbarmherzig fordern wird, daß auch diese Wege noch über Leichen gehen werden: nicht nur über solche der rasch ermattenden Schwächlinge, sondern auch tapferer und streitbarer Kämpfer, die den Tod glorreicher Selbsthinopferung starben, weil sie ihn suchten oder — den Sieg! Sie werden gewiß von einem gerechteren Urteil der Weltgeschichte ihren Ehrenplatz erhalten inmitten jener Unzähligen,

die vor dem Feinde, mit der Waffe der Abwehr in der Hand, ihr teures Blut für ihr Vaterland verspritzten. Aber je größer diese Heldenschar und je umfassender und für ein neues Deutschland wertvoller ihr entsagungsreiches Heldentum, um so dringender die Verpflichtung aller deutsch und treu denkenden und handelnden Staatsdiener, ihre Kräfte an dieser Wiedergeburt so zu betätigen und bis zum letzten Atemzug und Blutstropfen hinzugeben, daß jene Helden, kämen sie lebendig in unser Deutschland zurück, sich nicht wieder mit bitterem Gram und verachtungsvollem Widerwillen von uns hinweg in ihre dunkle, kalte Gruft sehnen, sondern uns freudig bei den Händen fassen und zujauchzen würden: Für euch und euer Werk sind wir nicht umsonst gestorben[1]) und mit euch zusammen wollen wir nochmals den Kampf aufnehmen, mit euch und für euch und euer Werk siegen oder, wenn es sein muß, nochmals sterben!

Hier lebt und webt der herrliche, eben doch nur unter Deutschen denkbare Geist, der jüngst einen Leop. Ziegler seinem schönen Buche „Gestaltwandel der Götter" das „Bekenntnis": „Opfer und Wiedergeburt" zum Geleitwort geben hieß, hier der Geist eines Hans Pfitzner — denn von Lebenden sollen wir reden! —, der diesem Bunde der Helden mit dem ergreifenden letzten Bekenntnis seines „Palestrina" die echte und rechte Weihe geben wird:

„Nun schmiede mich, den letzten Stein
An einem deiner tausend Ringe,
Du Gott, — und ich will guter Dinge
Und friedvoll sein."

Sprachpsychologische Untersuchungsmethoden im Dienst von Erziehung und Unterricht.

(Fortsetzung aus Jahrg. 20.)

Von Aloys Fischer.

4.

Die Erhebung und Bearbeitung des Wortschatzes der individuellen Sprache.

Die Feststellung des Wörterverzeichnisses sozusagen, über das ein Individuum verfügt, muß den Unterschied zwischen gebrauchten und bloß verstandenen Worten berücksichtigen und darf sich, nach dem oben über das Bedeutungserlebnis Ausgeführten niemals mit der bloßen Feststellung begnügen, daß ein Wort verwendet wird, sondern muß nach Möglichkeit die Nuance der Bedeutung zu erfassen suchen, in der es gebraucht wird. Unsere Methoden, den Wortschatz eines Individuums zu erheben, müssen demnach von vornherein in zwei Gruppen zerfallen: in Methoden der einfachen Konstatierung der Bekanntheit bzw. Verwendung eines Wortes, der Inventaraufnahme also, und in Methoden der Bedeutungsanalyse.

[1]) Dankbarst sei hier der unendlich reichen und schönen Sammlung von Dichtungen gedacht, die der so jung verstorbene Walter Flex zu seinem Buche „Vom großen Abendmahl" (1916) vereinigt hat, dankbarst auch der opfervollen Bemühungen des vor kurzem plötzlich verstorbenen Hunzinger um die Heranführung unserer „Freideutschen Jugend" an diese Aufgaben im Rahmen der ersten „Lautenberger Weltanschauungswoche" (1916). Wird sie nun doch die einzige und somit auch die letzte bleiben?

Der Unterschied der beiden Richtungen der Erhebung leuchtet ein, über ihren psychologischen Wert sei ein kurzes Wort gestattet, von einem Beispiel aus. Wenn ein 10jähriger Knabe aus guter Familie und mit vorzüglicher Schulbildung das Verbum „strotzen von" noch niemals gehört zu haben glaubt, jedenfalls nicht kennt und seine Bedeutung erst bei Gelegenheit des Lateinunterrichts (abundare) erwirbt, so ist eine solche Tatsache (natürlich nicht die singuläre, sondern die Tatsachengruppe, die durch das Beispiel vertreten wird) bedeutsam für den ersten fremdsprachlichen Unterricht, aber das Fehlen eines Worts und seiner Bedeutung läßt uns noch keinen Schluß tun auf anderen geistigen Besitz. Wenn jedoch ein Kind von gleichem Alter und in gleichen Verhältnissen beständig und beinahe unbelehrbar spricht und schreibt „er hat zu raufen angefangt", so dürften sich an die falsche Perfektbildung tiefere Schlüsse über die reinsprachliche Vergangenheit anknüpfen lassen.

Zunächst zu den Methoden der einfachen Bestandaufnahme. Auch sie sind wieder verschieden, einmal je nach der Altersstufe, um die es sich handelt, vor allem aber auch je nachdem sie vorzugsweise darauf gerichtet sind, festzustellen, was da ist, oder darauf, zu ermitteln, was noch nicht da ist. Naturgemäß ist die Konstatierung eines Mangels an sich schwieriger und immer nur möglich relativ zu einer Norm. Diese Norm von Wörtern und Sprachelementen, die da sein sollen oder sollten, ist nun für die ersten Lebensjahre noch einigermaßen möglich (auch hier nur bei annähernder Gleichheit der sozialen Verhältnisse gültig), für die späteren und reiferen Jugendstufen aber fast immer willkürlich. Dessen muß sich jede derzeitige Erhebung bewußt bleiben. Ob sich einmal im Lauf der Forschung Konstanten ergeben werden, wissen wir nicht.

Für das Alter bis zur Kindergartenreife (von 0, 1—3, 6 in der von W. Stern vorgeschlagenen Bezeichnung) ist die Aufnahme des Wortschatzes fortlaufend erforderlich und wird dadurch ermöglicht, daß

1. jedes neue (erstmals gebrauchte) Wort notiert wird, mit Datum und Umständen seines Auftritts;
2. von Zeit zu Zeit (etwa in Abständen von zwei Monaten) der ganze Redeinhalt eines Tages inventarisiert wird;
3. je nach Gelegenheit der Besitz an Worten für ein bestimmtes Sachgebiet (z. B. an Farbnamen, Tiernamen) durch Benennungsexperimente und vorsichtiges Abfragen erhoben wird. Dem Kind werden dabei die Gegenstände selbst oder ihre Modelle und Abbilder vorgelegt mit der Zumutung, Aufforderung, den „Namen", das „Wort" dafür zu sagen.

Diese drei, in ihrer Handhabung recht einfachen Methoden müssen zusammen verwendet werden, weil die mit ihnen möglichen Befunde sich ergänzen und korrigieren können. Mit der ersten erhalten wir eine Chronologie des Worterwerbs, erfahren, daß Zeiten, in denen überraschend viele Worte neu auftauchen, mit solchen des scheinbaren oder wirklichen Stillstands wechseln, gewinnen Anhaltspunkte für die dem Spracherwerb günstigen Umstände und Anlässe, erhalten auch, wenn wir die sämtlichen Einträge zusammenfassen, ein ungefähres Bild vom Umfang des sprachlichen Besitzes. Die Erhebungen mit ihr allein sind jedoch nicht zulänglich; einmal weil der Fall nicht ganz selten ist, daß zufällig (und ohne genügendes Verständnis), eine Vokabel einmal gebraucht wird und später niemals wiederkehrt, also doch nicht gelernt, angeeignet worden ist; dann auch, weil bei der auf das

erste Auftreten von Worten gerichteten Einstellung manchmal Versehen möglich sind und erst im Redezusammenhang zutage tretender Sprachbesitz der Aufzeichnung leicht entgeht.

Solche Fehler werden durch die Protokolle sprachlicher Tagesleistungen, die von Zeit zu Zeit angelegt werden, entdeckt und ausgeglichen. Das Benennungsexperiment endlich verhilft uns bis zu einem gewissen Grad auch zur Kenntnis eines etwaigen latenten Wortbesitzes, provoziert das Kind zum Aussprechen von Namen, die es schon lange oder jedenfalls sicher kennt, nur aus allerlei Gründen nicht im aktiven Sprechen selbst gebraucht.

Schwieriger als die Fixierung des vorhandenen positiven Bestandes ist der Nachweis, daß ein Kind dies oder jenes Wort noch nicht kennt oder noch nicht besitzt. Der Nichtgebrauch einer Vokabel ist kein Symptom des Mangels; selbst wenn das Kind auf die aufmunternde Frage nach Wort und Namen die Antwort schuldig bleibt, darf nicht geschlossen werden, daß das Wort völlig unbekannt ist. Brauchbarer sind die Resultate, die wir erhalten, wenn wir den Kindern jene Worte, über deren Besitz oder Mangel wir uns informieren wollen, selbst nennen und sie dann diese „definieren" lassen, natürlich in der kindlichen Form, d. h. uns sagen, zeigen (in Bild oder Wirklichkeit) oder vormachen lassen, was dies und das ist oder tut. Erhalten wir bei dieser Erhebung eine halbwegs brauchbare oder gar gute Antwort, so ist das Wort wenigstens verstanden, auch wenn es nicht gebraucht wird; bleibt jede Antwort aus, so ist es wahrscheinlich, daß das Wort noch nicht in den Sprachbesitz gedrungen ist; ist die Antwort gänzlich falsch, unzugehörig, so dürfte im allgemeinen angenommen werden, daß das Wort wohl schon bekannt ist, aber entweder selten gehört oder (durch Anklang bedingt) in falscher Verknüpfung festgehalten worden ist. Es ist ja bekannt, daß sich Kinder zu ihnen gänzlich unverständlichen Worten, die sie aus irgendeinem Grund der Auffälligkeit behalten haben, die Bedeutung dazu fabeln, hineinbilden. Ein wirklich stichhaltiger Beweis, daß ein Wort noch ganz und gar unbekannt ist, wird freilich auch auf diesem Wege nicht zu erbringen sein. Selbstverständlich gelten diese Ausführungen immer mit der Beschränkung auf den für Alter und Milieu überhaupt möglichen Ausschnitt der Sprache; daß ein dreijähriges Proletarierkind das Wort „Hendiadyoin" nicht besitzt, davon bin ich auch ohne Nachprüfung überzeugt.

Die Methoden der Bedeutungserhebung fallen auf dieser frühen Stufe mit den Feststellungsmethoden zusammen; man wird nicht vom Erwerb oder Besitz eines Wortes auf dieser Stufe sprechen, ohne daß man nachgewiesen hat, daß das Kind mit dem Sprachlaut ungefähr auch eine Bedeutung verbindet. Freilich ist damit noch lange nicht geklärt, ob es die Bedeutung ist, die beim Erwachsenen den Sinn des Wortes ausmacht. Wenn das kleine Kind „Papa" oder „Vater" sagt, so bedeutet ihm das Wort seinen Vater, ist aber nicht ein Gattungsname, wie in der Sprache der Erwachsenen, noch weniger bedeutet es eine „erwachsene männliche Person, die zu anderen Personen im Verhältnis des Erzeugers zum Erzeugten" steht. Was einleuchtend von den ersten Lallworten gilt, das gilt, freilich oft genug übersehen oder nicht bedacht, von allen Worten in der ersten Zeit des Sprechens. Der Konkretismus der Bedeutung ist lange für die Kinderworte bezeichnend, weil ihm der Konkretismus des Denkens und der Anschauung zugrunde liegt. Im Grunde sind im allerersten Anfang alle Worte Eigennamen; „Hund" ist für

das Kind sein Hund, „Bett“ sein Bett; und wenn es davon reden hört, daß ein Spielkamerad auch ein Kinderzimmer habe, stellt es sich sein Kinderzimmer noch einmal vorhanden vor, irgendwo, vom Kameraden bewohnt. Ich habe den Fall erlebt, daß ein dreijähriges, gut begabtes und normal entwickeltes Kind, dem einer sagte, es käme jetzt ins„ Kinderzimmer“ (bei Besuch in einer fremden Familie), sich erstaunt und befremdet darin umsah, weil es die ihm bekannte Einrichtung seines eigenen Kinderzimmers vermißte. Kinderzimmer bedeutete für diesen Dreijährigen eben das Kinderzimmer, das er allein kannte, sein Kinderzimmer.

Verschieden schnell verläßt das Kind diesen Bedeutungskonkretismus; während für das dreijährige Dorfkind „Kirche“ sicher noch „seine“ Kirche bedeutet, hat das 7- oder 8jährige Stadtkind das Allgemeinere der Bedeutung erfaßt und unterscheidet geläufig „Kirchen“ von anderen Häusern, vielleicht sogar durch den Ansatz einer Definition. Für die sprachpsychologische Erhebung ist es nun wichtig, den Punkt zu finden, an dem das einzelne Wort auf seinem Übergang von der konkret-kindertümlichen zur allgemeinen (usuellen) Bedeutung im Munde der Erwachsenen steht.

Ich habe mit einem 5jährigen, überdurchschnittlich begabten Knaben aus sozial gehobener Schicht zufällig Versuche anstellen können, die mich auf einige hierfür taugliche Methoden gebracht haben. Wir betrachteten gemeinsam ein geschmackloses, aber ungewöhnlich reiches Tierbilderbuch, und ich machte dabei die Beobachtung, daß der Knabe jedesmal, wenn ich auf ein gefiedertes Tier, eine Taube, Ente, Gans zeigte und fragte: „Was ist das für ein Tier?“ mir antwortete: das sei kein Tier, sondern ein Vogel. Im übrigen war Wiedererkennung und Benennung der abgebildeten Tiere im einzelnen tadellos richtig. Ich knüpfte an diese Beobachtung an und legte nun planmäßig Abbildungen aller möglichen Tiere vor, immer nur mit der Aufforderung, zu sagen, ob das Bild ein Tier sei oder nicht. Im Neinfalle wurde weitergefragt Was ist es dann? Darauf erfolgte die Antwort z. B. „Ein Vogel“. „Was für ein Vogel oder wie heißt der Vogel?“ Darauf meist der Gattungsname. Dabei stellte sich fehlerlos heraus, daß als „Tiere“ ausschließlich vierfüßige, behaarte Tiere angesprochen wurden, daneben standen selbständig „Vögel“, „Schlangen“ usw. Auf die abschließende Frage: „Warum ist ein Vogel kein Tier?“ wurde naturgemäß nur unvollständig geantwortet; aber die beiden Merkmale: „hat nur zwei Füße“, „hat Federn“ kamen beinahe immer. Das ausgeführte Beispiel lehrt deutlich, daß der Besitz des Wortes „Tier“ keineswegs den Besitz der usuellen Bedeutung einschloß.

Es ist Aufgabe der Wortschatzerhebung, soweit als möglich auch die Bedeutungsnuance festzustellen und uns so über die Linien zu orientieren, auf denen der Bedeutungswandel und der Erwerb der abstrakten Bedeutungen (d. h. der von der konkreten Anschaulichkeit des individuellen Kinderlebens losgelösten Bedeutungen) sich vollzieht. Die uns dafür zu Gebote stehenden Methoden gehen zum größten Teil über das hier behandelte Alter hinaus; trotzdem möchte ich sie gleich hier zusammenstellen. Das erste ist 1. die Frage beim Benennungsexperiment oder der Subsumptionsversuch. Sind etwa Bilder die Unterlagen und tritt dabei z. B. bei der Rose der Name „Blume“ auf, so werden wir (immer im Hinblick auf das gerade vorliegende Material) fragen: „Wer (oder wo) ist noch eine Blume?“ usw. und dabei feststellen, was spontan noch als Blume angesprochen wird; sodann

werden wir die übersehenen ausdrücklich hervorheben: „Ist das auch eine Blume?“, um festzustellen, ob nur Übersehen oder andere „Subsumption“ vorliegt; endlich den Versuch machen, Nicht-Blumen als Blumen aufzureden und den Widerstand des Kindes dagegen festzustellen. Mit diesem Verfahren lassen sich auch vor der Kindergartenreife schon hübsche Erhebungen über die kindlichen Abweichungen von den Begriffen und Bedeutungen der Erwachsenen machen, wenn man es vorsichtig handhabt.

Bei größerer Altersreife wird zur Frage 2. die Definition bzw. die Umschreibung treten können. Nur muß man dabei das Wort nicht im Sprachgebrauch der Logik und mit dem Schwergewicht nehmen, das es für Erwachsene hat. Von schulgemäßer Definition ist der Durchschnitt der Jugend selbst auf den Oberstufen höherer Schulen noch weit entfernt. Die Entwicklung der Definition ist ein hübsches Beispiel für die ganze Denkentwicklung, und ein Beleg für den Einfluß von Schulvorbild und Umgebung auf sie. Wir können noch nicht alle Phasen der Entwicklung der Definition heute schon darstellen, aber wir wissen, daß die Definition durch Angabe eines oder einiger Merkmale (Zweck, später Material, Form und Farbe) vor derjenigen durch Angabe eines Oberbegriffs steht, daß letzterer beinahe ausschließlich in und durch die Schule entsteht, Ergebnis der Züchtung ist, und daß die vollständige Form per genus proximum et differentiam specificam eigens erläutert und eingelernt werden muß, wenn sie überhaupt in den Sprachgebrauch und die Denkgewohnheiten eines Menschen übergehen soll.

Auch bei der Verwendung der Definition als Hilfsmittel der Bedeutungsanalyse muß die Frage mitbenutzt werden. Definiert das Kind z. B. „Gabel“ — „zum Essen“, so wird der Versuchsleiter etwa fragen: „Löffel?“ (was ist ein „Löffel?), und wenn darauf auch die Antwort erfolgt: „Zum Essen“, so wird er die Grundlage gewonnen haben, sich den Wortinhalt vergenauern zu lassen; „eine Gabel ist doch kein Löffel, also . .“

In ähnlicher Weise muß die von der Frage unterstützte Definition überall durchgeführt werden, wenn sie ihren (gewiß immer nur bescheidenen) Beitrag zur Ermittlung der Bedeutungen leisten soll.

Etwas leichter läßt sich 3. der Unterscheidungsversuch ausgestalten, aber er ist nur auf der frühen Stufe einigermaßen ergiebig. Er läßt kurz gesagt die Unterschiede angeben, die zwischen Bedeutungen bestehen, soweit diese Unterschiede dem Kind sowohl bekannt als formulierbar sind.

Alle diese Praktiken gehen unvermerkt 4. in den echten Abstraktionsversuch über, dessen Ziele und Verfahren uns bei der Besprechung der Sprache des Schulkindes eingehend beschäftigen werden.

Wenn mit Hilfe der skizzierten Methoden die Erhebung des Wortschatzes und Bedeutungsbesitzes abgeschlossen ist, dann erfolgt die Bearbeitung, die wissenschaftliche Nutznießung und Deutung des Materials. Naturgemäß können für sie nicht generelle Regeln aufgestellt werden; das schlösse ein, daß wir schon alle Probleme vorauswissen, die jemand in der Kindersprache finden kann oder zu deren Lösung er die Kindersprache mit benutzen muß. Wer z. B. die Idee einer genetischen Grammatik wissenschaftlich verfolgt, wird das Material anders ausnützen als wer die Psychologie der sozialen Wechselwirkung und Sprachübertragung studiert. Vor dieser, durch die jeweilige Problemstellung bedingten, unvorher sehbaren und immer wechselnden Bearbeitung liegt aber eine andere, erste Sichtung, eine rein auf die Qualifizierung der Sprache selbst

beschränkte, und ihre Gesichtspunkte dürfen, ja müssen hier dargelegt werden. Der Wortschatz kann geordnet werden nach Wortklassen, und zwar kann ihre relative Häufigkeit und Verteilung in einer individuellen Sprache herausgearbeitet werden, also der überwiegend substantivische, verbale, adjektivische Charakter desselben; der Wortschatz kann auch geordnet werden nach dem Zeitpunkt des Erwerbs der einzelnen Wortklassen. Nächst der Ordnung ist die Qualifizierung, die Beschreibung der Formen möglich und erforderlich, also die Angabe von Korrektheiten und Mangelhaftigkeiten der einzelnen Worte, ihr Verhältnis zum Mundartlich-Wichtigen wie zur Norm der Schriftsprache. Die Beschreibung schließt ein oder geht über in die Darlegung der Herkunft: ob ein Wort übernommen, selbständig abgeleitet, durch Verstümmelung entstanden, frei erfunden ist. Ordnung und Beschreibung zusammen geben das wissenschaftliche Bild vom Sprachschatze eines Kindes; sie beziehen sich auf das Sprachliche als solches und sind deshalb erforderlich und möglich, ohne einer weitergehenden Problemstellung vorzugreifen.

Sind wir nun im Besitz von vielen, schließlich sehr vielen wissenschaftlich brauchbaren Wortschatzaufnahmen, dann kann eine weitergehende Bearbeitung dieses gesamten Materials Platz greifen, und zwar zunächst 1. nach statistischen Gesichtspunkten: wir untersuchen z. B., wie der Wortschatz nach Umfang und Korrektheit sich ändert mit dem Altersfortschritt, ob er abhängig ist von der sozialen Schicht der Eltern, ob er Unterschiede aufweist, die mit dem Geschlecht zusammenhängen. Das Ziel, das uns bei solchen quantitativen und statistischen Erhebungen vorschwebt, besteht darin: normale Konstanten zu finden, den Wortschatz, den man als durchschnittlichen bei jedem Kind eines bestimmten Alters, Herkommens und Geschlechts voraussetzen darf, und den wir dann umgekehrt wieder bei der weiteren Einzeluntersuchung als Maßstab benutzen. Man darf diese wechselseitige Abhängigkeit des Maßstabs von der Masse der Einzeluntersuchungen und der Deutung der Einzeluntersuchung vom Maßstab nicht übersehen; sie stellen sozusagen die zwei Seiten eines einzigen, mit der Masse der Einzelerkenntnisse erst möglichen Geistesfortschritts dar, hier wie sonst auf den Gebieten empirischer Normbildung. Über diese quantitativen Feststellungen hinaus, aber auf sie gestützt, strebt 2. die qualitative Analyse der Kindersprache, der Versuch, das Gemeinsam-Eigentümliche der Kindersprache herauszuschälen und zu der Sprache des Erwachsenen in Beziehung zu setzen. Die Qualifizierung wird dabei oft Konstruktion und Hypothese sein müssen und ins Gebiet 3. der Erklärung, der Interpretation übergreifen, der Angabe von Gründen für die Eigenheit der Kindersprache. Neben diesen auf Generalisation gehenden Richtungen der Bearbeitung sind die entgegengesetzten denkbar und am Werk; wir können 4. vergleichend gerade das Differentielle und Singuläre an einer Kindersprache zum Problem erheben und uns die Symptomatik derselben für die seelische Beschaffenheit und die Ätiologie der individuellen Sprachabweichungen zu ermitteln vorsetzen. Man darf nur nicht übersehen, daß die generalisierende und die individualisierende Betrachtungsweise gleichfalls voneinander abhängig sind: aus den Einzelheiten wird die allgemeine Regel abstrahiert, auf dies Allgemeine hin, mit seiner Hilfe wird hinwiederum das Einzelne beschrieben, gedeutet, bewertet. Wissenschaftliche Betrachtungsweise hat mit optischer Auffassung dies gemeinsam, daß sie von Standpunkt und Hinsicht abhängt; eine Straße sieht anders aus, wenn wir sie einmal in entgegen-

gesetzter Richtung wie sonst durchwandern, obgleich sie doch aus den nämlichen Häusern besteht. So sind es auch in der Wissenschaft die nämlichen Tatsachen, an denen sich generalisierende und differenzierende Begriffsbildung betätigt. Eine letzte umfassende Betrachtungsweise endlich stellt 5. die Kindersprache im ganzen neben die Sprache der Erwachsenen, ihr Werden neben das Werden von Sprachen überhaupt; vergleichend-genetisch werden die individuellen und die phylogenetischen Sprachanfänge studiert. Und auch dabei fällt Licht vom einen aufs andere und umgekehrt. Eins am andern müssen auch diese Probleme gestellt und gelöst werden.

Ist das Kind über das Spielalter hinausgewachsen, geht es zur Schule oder ist es noch älter geworden, so besteht die Aufgabe, seinen Wortschatz zu erheben, nach wie vor weiter; aber die Möglichkeiten, diese Aufgabe vollständig zu lösen, haben sich verringert. Es ist möglich, den ganzen Wortschatz eines dreijährigen Kindes zu inventarisieren; ob dies beim selben Kind im Alter von zehn Jahren noch ebenso sicher möglich ist, natürlich in relativ kurzer Zeit, ist zweifelhaft.

Daß es auch auf der Schulstufe und bei der höheren Jugend noch einen Wert hat, Wortschatzerhebungen zu machen, leuchtet aus psychologischen und pädagogischen Gründen ein. Sprache ist schließlich Träger und Symbol geistigen Besitzes, Ausdruck geistigen Tuns. Wie, so fragen wir, können wir auch im schulpflichtigen Alter noch brauchbare Aufschlüsse über den Wortschatz eines Kindes gewinnen? Im Prinzip kann es sich bei allen hier angewandten Methoden nur um Stichproben handeln; Stichproben aber sind nach mehreren Verfahren möglich; ihre einheitliche Auswertung darf schließlich als Bild von gewisser Vollständigkeit beansprucht werden.

Als erstes Verfahren bezeichne ich die Ergiebigkeitsprobe. Sie besteht darin, daß man das Kind 1, 2, 3... Minuten lang alle ihm einfallenden Worte aussprechen läßt. Die Durchführung dieser Probe ist nicht so leicht, wie es scheint; zunächst pflegt die Aufforderung: „Nenne alle Worte, die dir einfallen!“ eine Art Lähmung auszulösen; es fällt dem Kind (scheinbar) gar kein Wort ein; der Versuch scheint gar nicht beginnen zu können. Dieser Zustand ist verständlich; es regen sich so viele Möglichkeiten, daß eine die andere hemmt; gerade weil dem Kind sehr viele, schließlich alle Worte einfallen könnten, fällt ihm keines ein. Das Kind muß diese Hemmungen erst überwinden, ohne daß man ihm dazu helfen darf. Denn gerade der Weg, den es zur Überwindung findet, ist schon individuell charakteristisch; manche verfallen darauf, alle gerade zufällig sichtbaren Gegenstände zu nennen und sich dann von den hierbei rege werdenden Assoziationen leiten zu lassen, andere denken an eine bestimmte Geschichte, ein Erlebnis und sprechen Worte aus, für welche sie eine (unausgesprochene) Geschichte als Leitfaden benutzen. Ob ein Mensch in der einen oder anderen Weise zu seinen Worteinfällen kommt, das verrät sich in ihnen selbst. Es gibt auch Fälle, in denen rein sprachliche Geläufigkeit, der im Ohr liegende Klang die Reproduktion herbeiführt. Genug: trotz der Gleichheit der äußeren Situation und der Aufgabe ist die innere Einstellung bei der Ergiebigkeitsprobe individuell sehr verschieden.

Ferner darf man sich nicht mit der Abnahme einer einzigen solchen Probe begnügen; es ist erforderlich, daß sie mehrmals wiederholt wird, in genügend langen Abständen, unter Wechsel der Zeitlage und Umstände.

Endlich darf man auch nicht zu viel von ihr erwarten. Dies allerdings,

ob ein großer, leicht zur Verfügung stehender Wortschatz da ist oder ein geringer, schwer zugänglicher; ob die Impulse zur sprachlichen Reproduktion von sprachlichen Reizen oder von Gegenständen, Erlebnissen, Fragen ausgehen; in welcher geistigen Höhenlage sich die Worte durchschnittlich bewegen — das wird die Ergiebigkeitsprobe sicher erkennen lassen. Und das ist doch ein nicht zu unterschätzender Beitrag zur Charakteristik einer werdenden Persönlichkeit.

Mit der Ergiebigkeitsprobe, bei der selbstverständlich jedes Wort in derjenigen Form, Aussprache und Reihenfolge notiert werden muß, in der es vom Kinde vorgebracht wird, läßt sich oft unschwer ein erweiterter Assoziationsversuch verbinden. Zeigen sich nämlich in der Reihenfolge Auffälligkeiten, die nicht durch innere und äußere Assoziationen, sprachliche Anklänge und Geläufigkeiten und die Umstände des Versuches erklärbar sind, so muß das verborgene Band vorsichtig nicht sowohl erfragt werden („Warum ist dir gerade dies eingefallen? Wie bist du darauf gekommen? Hast du Worte, die dir zunächst in den Sinn kamen, verschwiegen und nach anderen gesucht?"), als vielmehr durch eine besondere Assoziationstätigkeit neu ans Licht gehoben werden. Wie das geschieht, werden wir später beim Mechanismus des Assoziationsexperiments darlegen.

Die Bearbeitung der Minuten- (Dreiminuten-) Leistungen erfolgt wieder nach den oben bezeichneten Richtungen, nach statistischen und vergleichend-psychologischen Gesichtspunkten. Aus einer Serie solcher Minutenleistungen gewinnen wir einige Anhaltspunkte für die Konstruktion unseres Bildes vom Sprachschatz der Versuchsperson.

2. Die Stichprobe für den Wortreichtum im Anschluß an Reizworte mit bzw. ohne Aufgabestellung hilft unsere Kenntnis vergenauern. Man läßt dabei das Kind (diesmal am besten mit geschlossenen Augen) alle Worte aussprechen, die ihm im Anschluß an ein Reizwort einfallen. Der Versuch kann variiert werden, wenn man dazu noch die Instruktion fügt, nur solche Worte zu nennen, die sich auf Gegenstände des durch das Reizwort bezeichneten Sachgebietes beziehen.

Ein konkretes Beispiel: das Kind wird aufgefordert, alle ihm einfallenden Farbnamen zu sagen, wenn ein Farbname das Stichwort oder der Ausgangspunkt ist; alle Tiernamen, wenn ein Tiername als Reizwort die Reihe eröffnet usw.

Auch bei diesem Versuch müssen alle Worte in der Form und Reihenfolge niedergeschrieben werden, in der sie vom Kinde vorgebracht werden; außerdem ist nach Möglichkeit die Zeit der Einzelreproduktion und jedenfalls die ganze Zeit zu messen, die vom Aussprechen des Reizwortes bis zum letzten im Anschluß an das Stichwort noch geäußerten Wort vergeht. Ohne solche Zeitmessung könnten gleiche Quantitäten gleich gedeutet werden, während es doch ein erheblicher Unterschied ist, ob sechs Tiernamen in einer oder in zehn Minuten gefunden werden.

Die Stichproben kann man planmäßig auswählen und mit ihrer Hilfe in kurzer Zeit ganze Gebiete vollständig überblicken. Will ich z. B. wissen, wie viel Namen für elementare Sinnesqualitäten einem Kinde zur Verfügung stehen, so werde ich am ersten Tag beispielsweise das Stichwort „rot" geben mit der Aufgabe, alle einfallenden Farbnamen und das Stichwort „süß" mit jener, alle Geschmäcke („wie alles schmeckt") aufzuzählen, die ihm einfallen; an einem andern Tag die Stichwörter „laut", „heiß" mit den entsprechenden

Instruktionen, an einem dritten Tag die Stichwörter „spitzig", „rund" usw.; eventuell lasse ich dazwischen wieder Farbnamen nennen auf ein anderes Stichwort hin, etwa „rosa". Das ganze Verfahren ist, denke ich, durchsichtig. Wenn man planmäßig die Reizworte auswählt und geschickt über mehrere Tage verteilt, läßt sich sicher ein Einblick in den verschieden großen und verschieden zusammengesetzten Wortschatz auf den einzelnen Gebieten kindlichen Lebens und Interesses ermitteln.

Stellt sich z. B. heraus, daß die Namen für Tiere bedeutend überwiegen über jene für Pflanzen und Mineralien, so ist ein solches Ergebnis zweifellos ein wertvoller Fingerzeig, den man mit anderen Methoden weiter verfolgen muß.

An die Ergiebigkeitsprobe und die Stichwortprobe reiht sich 3. die Schulprobe. Sie hilft uns weniger den vorhandenen Wortbesitz, als vielmehr die Lücken aufhellen, hilft uns nachweisen, welche Worte das Kind noch nicht besitzt, wenigstens noch nicht beherrscht. Selbstverständlich muß sie auf die rezeptiven Sprachvorgänge aufgebaut werden. In ihrer einfachsten Gestalt besteht sie in folgendem: Man läßt ein Kind (wenn der Versuch in der Schule ausgeführt wird, so, daß die anderen Kinder weder zuschauen noch zuhören können) ein ihm unbekanntes Lesestück einer bedeutend höheren Schulstufe ohne Vorbesprechung laut lesen. Dabei wird vom Beobachter festgestellt: 1. die Art und Dauer der Leseleistung, 2. die Lesefehler unter sofortiger Berücksichtigung, ob sie durch einzelne Worte oder durch den Satzbau, den ganzen Zusammenhang bedingt sind. Im Anschluß an diese Feststellungen wird 3. bei den zu Fehlern, Stockungen usw. Anlaß gebenden Einzelworten nach deren Sinn gefragt und ermittelt, ob er gänzlich oder teilweise unbekannt, oder wenn bekannt, unverständlich ist, und ebenso 4. bei den durch den ganzen Zusammenhang bedingten Lesefehlern erhoben, was etwa als Sinn vermutet, erraten wird. Aus den Abweichungen und Übereinstimmungen dieses Vermuteten mit dem wirklichen Sinn lassen sich unschwer Schlüsse auf die Unbekanntheit bzw. Bekanntheit der darin vorkommenden Einzelworte und Wendungen ziehen.

Wird die Schulprobe als Klassenversuch durchgeführt, so muß sie so eingerichtet werden, daß alle Kinder während einer Klassenzeit (Vormittag oder Nachmittag) vorgenommen werden können; sonst finden die schon geprüften Kinder Gelegenheit, ihre anderen Kameraden von dem ungefähren Inhalt des Lesestückes und dem ganzen Verlauf des Versuches in Kenntnis zu setzen.

Zu dem gleichen Zweck, der Orientierung über Lücken im Sprachschatz, dient auch 4. die Benennungsprobe, die zwanglos in den Gang beinahe jedes fachlichen Unterrichts eingeschoben werden kann und bei etwas älteren, hinlänglich schreibgewandten Schülern gleich als Massenversuch möglich ist. Neue, d. h. im Unterricht noch nicht besprochene, und seltene, d. h. auch im Verkehr der Erwachsenen nur ausnahmsweise mit dem technischen Namen bezeichnete Gegenstände bzw. deren Abbilder und Modelle werden den Kindern gezeigt mit der Aufforderung, die Namen derselben anzugeben, aufzuschreiben die „Worte, die man zu ihnen sagen kann".

Es ist zweckmäßig, die Reihen der Gegenstände für den Benennungsversuch so zusammenzusetzen, daß Gegenstände, deren Name nach Alter und Schulstufe unbedingt bekannt sein muß, mit solchen wechseln, für welche die richtige Bezeichnung aller Wahrscheinlichkeit nach sicher fehlt.

Als Ergänzung zu den Erhebungen nach den skizzierten Richtungen tritt beim Schüler 5. der Wortschatz im schriftlichen Ausdruck, besonders im Schulaufsatz hinzu. Man läßt von Zeit zu Zeit Aufsätze niederschreiben, ohne Vorbesprechung, nach dem Muster der „freien" Aufsätze, und stellt ihren Wortschatz und Satzumfang fest. Der durchschnittliche Satzumfang läßt sich grob rechnerisch ausdrücken, wenn man die Zahl der Worte des Aufsatzes durch die Zahl seiner Sätze dividiert. Damit man sicher sein kann, daß die schriftliche Leistung nicht durch das gewählte Thema günstig oder ungünstig beeinflußt ist, wird man mehrere Aufsätze in nicht zu langen Abständen zusammen auswerten; bei diesem Verfahren ist die Wahrscheinlichkeit gering, daß immer gleichartige Gegenstände und Themata von den Kindern genommen werden. Weitere Fragen, die auch hier schon angeknüpft werden könnten, wie z. B. die nach dem Verhältnis von schriftlichem und mündlichem Ausdruck, werden später im Zusammenhang erörtert.

Für das reifere Jugendalter ist im allgemeinen an eine Wortschatzerhebung nicht mehr zu denken, nicht weil es in allen Fällen ausgeschlossen wäre, den ganzen Wortschatz zu ermitteln, sondern weil Vollständigkeit unserer Kenntnis keinen wesentlichen Wert für uns hat. Bei Schülern und Schülerinnen höherer Schulen beginnt in diesen Jahren der Anfang eines persönlichen Stils. Der Wortschatz ist eine sehr beachtenswerte Komponente des Stils, aber weniger nach der Seite seines Umfangs, als nach qualitativen Merkmalen der Differenzierung und Prägnanz der Wortwahl; in der Sprechsprache hat sich bei der überwiegenden Zahl von Jugendlichen (und oft ohne jeden Unterschied zwischen Fortbildungsschüler und höherem Schüler, höherer Tochter) die Eingliederung in die Sprache der erwachsenen Umgebung vollzogen. Der individuelle Wortschatz geht auf im durchschnittlichen Wortschatz der Schicht, der Klasse oder Kaste. In etwaigen Aufzeichnungen, Briefen, Aufsätzen von Fortbildungsschülern und -schülerinnen beginnt der Kampf zwischen den (allmählich verfallenden) Schulkenntnissen, Schulvorbildern und der mündlichen Ausdrucksweise, oder es tritt die Stereotypwerdung, die völlige Erstarrung in den eingelernten Formeln ein.

Auf den höheren Jugendstufen wird also die Aufnahme des Wortschatzes zurücktreten dürfen hinter die Charakterisierung der ganzen Höhenlage des Sprachbewußtseins und sprachlichen Ausdrucks und in die Analyse des beginnenden Stils. Über die uns dafür zu Gebote stehenden Methoden wird in späterem Zusammenhang berichtet.

Die psychologische Bedeutung des Wortschatzes liegt auf der Hand: wir blicken in dem Lexikon eines Menschen in einen guten Teil seines geistigen Besitzes, in den Teil, der neben originalen Anschauungen und selbstgeschaffenen Phantasiebildern die größte Bedeutung für ihn hat; wir erfassen seine Möglichkeiten und Schwierigkeiten bei der Verständigung im Leben, die Hilfen und Grenzen seiner Teilnahme am geistigen Leben des Volkes, soweit dies in Rede und Schrift zum Ausdruck kommt. Die „starken" und „schwachen" Seiten des Wortschatzes werden uns zu Hinweisen auf Interessen und Mängel, die überbetonten Worte und Wortgruppen zu Verrätern von Erlebnissen und Heimlichkeiten. Es ist ein lockendes Ziel, das am Ende einer vollständigen Sprachanalyse steht: der Einblick in den Zusammenhang des Unwillkürlichen im Seelenleben eines Menschen; die Erhebung des Wortschatzes trägt zu diesem Ziel ein bescheidenes, aber nicht entbehrliches Stück bei;

die Bedeutungsanalyse im individuellen Sinn — von der später die Rede sein wird — ist ohne sie nicht methodisch durchführbar.

5.
Die Formung der Sprache bei Kindern und Jugendlichen (die individuelle Grammatik in ihrer Entwicklung).

Mit der Erhebung des Wortschatzes ist bereits eine wichtige Vorarbeit geleistet, um die Formenlehre der Kinder- und Jugendsprache zu gewinnen. Im übrigen lassen sich die hier einschlägigen Fragen über die Deklination, Konjugation und Komparation, über Geschlecht und Kongruenz, den Gebrauch der Zeiten und Aussageweisen auch leicht in eigenen Versuchen erheben. Die heute üblichen Schulübungen können mit leichten Abänderungen zu diesem Zweck verwendet werden. Ich hebe besonders hervor: die Bildung der Pluralformen („wie sagt man in der Mehrzahl?" „wenn es viele sind?") und die Abwandlung des Verbums, besonders die Bildung der Vergangenheitsformen.

Am wichtigsten für die Erkenntnis der Formung ist die Untersuchung des Satzbaues und der Verbindung der Sätze in der zusammenhängenden Rede. Die Hauptprobleme, um die es sich dabei handelt, sind die Fragen nach der Entwicklung des Hauptsatzes, der Verbindung der Hauptsätze sowohl in der Sprechsprache wie in der schriftlichen Darstellung, der Ausdruck für die verschiedenen Satzteile und das grammatische Bewußtsein von demselben, die Entwicklung des Nebensatzes im allgemeinen und seiner einzelnen Arten, sowie die Verbindung von Haupt- und Nebensätzen in der (mündlichen oder niedergeschriebenen) Periode.

Wir wissen, daß der Hauptsatz im allgemeinen bestimmte Stadien durchläuft, deren erste W. Stern als Einwortsatz, Mehrwortsatz ohne erkennbare Flexion, Satz mit den Anfängen der Flexion und Rektion gut und zutreffend beschrieben hat. Es folgt dann der „richtige Satz", d. h. der in der Umgebung des Kindes übliche Satz, der vom Standpunkt des Sprachmilieus und der Kindesmundart richtige Satz, und endlich (unter dem Einfluß wesentlich der Schule) der „schulrichtige" Satz. Auch die Entwicklung des Nebensatzes in der Kindersprache hat Beachtung gefunden.[1]) Will man diesen Problemen im ganzen näherkommen, schneller als durch die Auswertung der in Protokollen fixierten Lebensgespräche und Nacherzählungen, dann stehen uns einfache Verfahren zur Verfügung. Wir gewinnen Material über die Entwicklung, die Mängel und Fortschritte des Satzbaues

1. durch den Satz oder das Satzfragment als Antwort auf eine Frage. Das Kind schreitet in seiner Antwort vom Antwort-Wort zum Satzfragment, zum Dialektsatz, zum „eingelernten" Schulsatz fort; es wendet im freien Gespräch alle Möglichkeiten der Antwort an.

2. Wir können durch eine (vorgestellte, suggerierte) Situation Satzäußerungen provozieren. Man frage das Kind: „Wie sagst du, wenn . . .?" z. B. Wie sagst du, wenn du etwas haben willst? einen Fehler begangen hast? etwas nicht weißt oder nicht verstehst?" Oder man suggeriere dem Kind: „Denke dir, du gehst auf der Straße hinter einer alten Frau; plötzlich siehst du, wie sie ihr Täschchen verliert; was (wie) sagst du da?".

[1]) Vergleiche dazu die Arbeit von A. Huth in dieser Zeitschrift, Bd. 20 (1919), S. 163 f.

3. Die syntaktische Schulübung, in der Praxis des Unterrichts längst bekannt, verträgt auch eine Anwendung zu Zwecken der reinen psychologischen Erkenntnis. Man läßt dabei das Kind mit vorgegebenen Worten (z. B. „Kind", „artig"), und zwar womöglich stets mit den nämlichen, einen Aussage-, Befehls-, Frage-, Wunsch-, Ausrufesatz bilden; bzw. wenn diese Terminologie nicht bekannt ist, fordert man die Schüler auf, mit diesen Worten „zu fragen", „zu befehlen", „zu wünschen", „zu berichten" usw.

Besonders zur Ermittelung der Nebensätze eignet sich 4. die einfache Ergänzungsprobe; den Kindern werden Sätze vorgesagt (oder gedruckt vorgelegt), in denen die Partikel bzw. das Pronomen, das den Nebensatz einleitet, ausgelassen ist (bzw. durch Striche oder Punkte ersetzt). Ich denke an Sätze wie diese: „Die Fichte ist derjenige Nadelbaum, — in unseren Wäldern am häufigsten ist"; „Der Winter ist den Kindern die liebste Jahreszeit, — — es oft sehr kalt ist".

5. Schwieriger zu handhaben, aber dafür ergiebiger ist der Formulierungsversuch. Dem Schüler werden sämtliche Sachmomente eines komplexen Gedankens gegeben; er hat die Aufgabe, diesen Gedanken dann zu formulieren. Die Art, in der er sich dieser Aufgabe entledigt, muß ihm überlassen bleiben. Das Allgemeine über die Methodik dieses Versuches ist früher ausgeführt worden.

Ich verdeutliche an einem Beispiel. Es werden dem Schüler folgende Sachmomente in der nachstehenden Formulierung gegeben: „Die Kinder gehen in die Schule." „Sie lernen dort Lesen, Schreiben, Rechnen." „Der Mensch braucht diese Kenntnisse und Fertigkeiten im Leben." Soweit die angegebenen Momente nicht verständlich sind, werden sie erläutert; es muß nach möglichster gedanklicher Klarheit gestrebt werden. Nun wird dem Kind die Aufgabe gestellt, aus allen diesen Stücken und Worten einen einzigen Satz zu machen (ein Satzgefüge, eine Periode; der Versuch muß sich der in der Schule üblichen Terminologie bedienen, diese ist dann auch in den Protokollen anzugeben); also etwa: „Die Kinder ..... in die Schule, um dort ..... zu lernen, weil der Mensch ..... braucht."

Jede Lösung, die ein Kind gibt, muß studiert und berücksichtigt werden. Es ist möglich, daß wir bei diesem Versuch keine Nebensätze erhalten; auch wenn der Schüler mit einem zusammengezogenen Satz oder mit einem Gefüge von Hauptsätzen antwortet, ist viel gewonnen (wie ich gleich unten bei den Versuchen über die Reihung und Verbindung von Sätzen darlegen werde).

Auf höherer Schulstufe ist eine präzisive Instruktion möglich; auf ihr ist die Durchführung des Versuches auch schriftlich und im Massenverfahren (Klassenaufgabe) möglich. Der Formulierungsprobe steht am nächsten 6. die Verwandlungsprobe; sie ist ein so modifizierter Formulierungsversuch, daß dabei Nebensätze erzwungen werden. Der Schüler hat einen einheitlichen, in einer Folge von Hauptsätzen ihm gegebenen Gedanken so in einer einzigen Periode auszudrücken, daß die sachlichen Beziehungen der Teile des Gedankens in der Wahl, Stellung und Beziehung der zu ihrem Ausdruck gebrauchten Haupt- und Nebensätze genau nachgebildet werden. Z. B. „Sonnenlicht und Sonnenwärme sind den Pflanzen notwendig; im Winter steht deshalb das Pflanzenleben fast still; bei großer Kälte erfrieren die Pflanzen sogar; vorübergehend sehr warme Tage können aber auch im Februar Knospen hervorlocken." Es ist Aufgabe der Versuchsperson, die sachliche Gliederung des

Gedankens herauszufinden; die Symptome, bzw. die Zeichen für die Bedeutung der Sonne und den aus diesen Zeichen erschlossenen Kausalzusammenhang zu sondern, und nun die Einzelheiten in richtiger Formulierung zum Ganzen eines Gedankens zusammenzufassen. Auch das erlaubt noch verschiedene Lösungen; ich notiere hier beispielshalber zwei, um daran die Verwertung des Versuches zu erklären:

1. Lösung: „Wie notwendig Sonnenlicht und Sonnenwärme für die Pflanzen sind, ergibt sich daraus, daß im Winter [der Zeit der tiefen Temperatur und kurzen Sonnenscheindauer] das Pflanzenleben fast still steht, bei großer Kälte die Pflanzen sogar erfrieren, während es andererseits nur eines auffallend warmen Tages bedarf, um auch im Februar [mitten im Winter also] sogar Knospen hervorzulocken." Diese Lösung betrachtet als für den Gedanken wichtigstes Moment die Kausalrelation zwischen Sonnenlicht und Pflanzenleben und macht dieses Moment zum Subjekt der Periode (in einer allerdings seltenen sprachlichen Fassung.) Außerdem bedient sich die Formulierung einiger Zusätze als Hilfsmittel. Andere Fassung: „Weil .... nötig ist, steht das Pflanzenleben .... still, erfrieren sogar Pflanzen bei großer Kälte, während andererseits ein auffallend warmer Tag .... hervorlockt."

2. Lösung: „Aus der Wichtigkeit von Sonnenlicht und Sonnenwärme erhellt, daß im Winter usw." Diese Fassung macht dasselbe Moment, das vorher den logischen Akzent trug, zu einem Adverbiale, zu einem Umstand, und ordnet die beobachtbaren Erscheinungen über. Eine dritte Fassung, die dem Wortlaut nach noch möglich ist, wenn auch in schwerfälliger, plumper Formulierung, versucht die beiden Momente des Gedankens als gleichwertig, gleichgeordnet nebeneinander zu stellen.

Die Verwandlungsprobe gehört in einer Form längst zu dem Inventar der Sprachübungen in der Schule, wenigstens in der höheren Schule, nämlich 7. in der Form der Verwandlung der direkten Rede in die indirekte.

Es ist sehr wohl möglich, die Ergebnisse dieser Schulexerzitien auch psychologisch auszuwerten, nur muß dabei Art und Grad der Vorbereitung und Vorübung in der Schule bekannt sein, damit der Anteil planmäßiger unterrichtlicher Maßnahmen an dieser Leistung in Rechnung gesetzt werden kann.

Alle Erhebungen experimenteller Art über Haupt- und Nebensätze in der Sprache der Kinder und Jugendlichen müssen ergänzt werden durch den Vergleich mit naiv gebildeten Haupt- und Nebensätzen, wie wir sie den Protokollen von Lebensgesprächen entnehmen. Nur dieser Vergleich erlaubt uns zu beurteilen, ob und wie weit die wirkliche, lebendige Sprache von der durch die Versuchsumstände provozierten, relativ künstlichen abweicht.

Gesondert von der Untersuchung der einzelnen Sätze ist diejenige der Verbindung von Sätzen zum Ganzen einer zusammenhängenden Rede oder Niederschrift durchzuführen. Wir können hier zunächst die Beobachtung des Sprachgebrauchs ausnützen, feststellen, welche Partikeln und Bindewörter bekannt sind, wann ihre erstmalige, wann ihre sichere Anwendung eintritt. Wir müssen aber auch hier absichtliche experimentelle Erhebung pflegen. Dazu dient 1. die Ergänzungsprobe. Sie wird bei dem Kind vor genügender Lesefertigkeit mündlich, nachher unter Benutzung gedruckter Texte mündlich und später schriftlich gemacht. Sie besteht darin, daß zunächst zwei Hauptsätze, welche ein Stück aus einem dem Kind vollständig bekannten Sachgebiet schil-

dern (etwa aus einer oft gehörten Geschichte, einer Naturbeschreibung) oder sich auf ein eigenes Erlebnis desselben beziehen, ohne die nach dem logischen Verhältnis erforderliche Verbindungspartikel vorgelegt werden, mit der Aufgabe, eben diese fehlende Partikel richtig zu ergänzen und (auf höherer Stufe) diese Ergänzung noch zu rechtfertigen.

Beispiele: „Rotkäppchen meinte, es wäre die Großmutter, — — es war der Wolf." (Richtige Lösungen: aber, jedoch, mundartlich richtig: derweil.) „Die Katzen warnten Paulinchen vor dem Feuer, — — zündete es ein Streichholz an." (Lösungen: trotzdem, dennoch, gleichwohl.) Bei fortgeschrittenerem Alter werden bei diesem Versuch a) die Sätze vermehrt, die zu verbinden sind, b) aus schwierigeren und vor allem nicht direkt bekannten Gebieten genommen; schließlich kann c) ein ganzes Lesestück dem Versuch zugrunde gelegt werden, indem alle Bindeworte weggelassen sind. Es ist zweckmäßig, den Versuch bei jedem Kind in der Weise durchzuführen, daß man mit dem leichtesten Fall beginnt und die Schwierigkeiten steigert, bis evidente Unmöglichkeit, ihrer noch Herr zu werden, eintritt.

Das gleiche Prinzip läßt sich auch, wie schon oben ausgeführt ist, benutzen, um das Bewußtsein sprachlich-logischer Unterordnung zu prüfen, das für den Nebensatz konstitutiv ist. In diesem Falle fehlen in dem zur Prüfung verwendeten Text alle die Nebensätze einleitenden Konjunktionen und Fürwörter. Am größten werden die Schwierigkeiten, wenn in zusammenhängenden Stücken durch geschickten Aufbau sowohl die direkten Verbindungen zwischen den Hauptsätzen als auch die Nebensatzpartikeln fehlen und die beiderlei Auslassungen unmittelbar aufeinander folgen.

Beispiel: „Der Jäger wunderte sich, daß die Großmutter so laut schnarchte, — — — er näher ans Bett trat und hinter die Vorhänge schaute, erkannte er den Wolf." Lösung: „aber als".

Während die Ergänzungsprobe den sprachlichen Rahmen gibt, geht 2. die Zusammensetzung den umgekehrten Weg. Dem Kinde werden zwei abgeschlossene Hauptsätze, etwa zwei Behauptungssätze, vorgesagt, vorgelegt, mit der Aufgabe, aus ihnen einen zusammengezogenen Satz oder eine Satzverbindung herzustellen und dabei das durch die sachlichen Inhaltsbeziehungen geforderte Bindewort zu finden.

Beispiel: „Im Frühjahr schmilzt der Schnee im Gebirge. Im Frühjahr steigen die Gebirgsbäche." Lösung: „Im Frühjahr schmilzt der Schnee im Gebirge, deshalb steigen die Gebirgsbäche."

Will man die Untersuchung über den Gebrauch der Bindewörter bis in die feinsten Details hinein verfolgen, dann muß man sich eine der eingebürgerten, grammatikalischen Klassifikationen der Hauptsatz- und Nebensatzarten aneignen, bzw. selbst eine Satzeinteilung entwerfen und die Versuchsanordnung auf jede einzelne Art hin spezialisieren.

Das mit den vorstehend skizzierten Methoden erhobene Material wird dann wieder nach psychologischen, sprachwissenschaftlichen und statistischen Gesichtspunkten zu einem Gesamtbild von der Entwicklung des Satzbaues in der Kindes- und Jugendsprache verdichtet. Die Hauptgesichtspunkte sind dabei 1. die Etappen der Annäherung an den vorbildlichen Satzbau der Schriftsprache, 2. die Zeitpunkte und Umstände des ersten Auftretens der einzelnen Arten von Haupt- und Nebensätzen (z. B. wann gebraucht das Kind zum ersten Male Fragesätze? Befehlssätze? Wann treten Subjektsätze auf, etwa

mit den papierenen Einleitungsphrasen: „es ist schade, daß", „es ist schön, wenn"? Treten diese z. B. nie spontan, sondern immer erst unter der Wirkung von Beispiel, Aufforderung und Übung der Schule auf?) 3. Die Häufigkeit dieser einzelnen Arten sowohl im mündlichen wie im schriftlichen Ausdruck. 4. Das Verhältnis des Ausdrucks eines Satzteiles durch Einzelworte und Wortgruppen zum Ausdruck durch einen Satz. Das Adverbiale des Ortes etwa kann durch ein Adverb ausgedrückt sein [hier, dort], durch eine Präpositionalwendung [im Zimmer], durch einen Nebensatz [ich habe das Buch wieder dorthin zurückgestellt, von wo ich es genommen hatte]. Es gibt Gründe, die die eine oder andere Art des Ausdrucks zur einzig möglichen machen; aber manchmal besteht ein solcher Zwang nicht; es charakterisiert deshalb eine individuelle Sprache, ob sie zu größter Kürze oder zu satzbreiten Umschreibungen neigt. Was ich am Beispiel des Adverbiales verdeutlichte, gilt selbstverständlich mutatis mutandis vom Ausdruck jedes Satzteiles.

(Schluß folgt.)

Grundsätzliches über Personalbogen.

Von Albert Huth.

Otto Lipmann hat die Formel geprägt, daß individuelle Erziehung individuelle Psychotechnik sei (d. h. praktische Menschenbehandlung), gegründet auf individueller Psychognostik (d. h. praktischer Menschenkenntnis). Und in der Tat ist die genaue Kenntnis des Zöglings die Voraussetzung für alle erzieherischen Maßnahmen, für die individuelle Auswahl und Anwendung der Erziehungsmittel. Eine solche Kenntnis kann sich der Erzieher durch Beobachtung und Experiment erwerben. Das Experiment vermag zweifellos über gewisse Fragen den exaktesten Aufschluß zu erteilen, aber es ist auf viele Teile des Seelenlebens noch nicht anwendbar, es ist vielfach von weitreichenden Vorkenntnissen und mannigfachen Apparaten abhängig, so daß an eine allgemeine Einführung des psychologischen Experimentes zu Zwecken der Schülerbeurteilung heute noch nicht gedacht werden kann. Dem Lehrer bleibt also nur die Beobachtung seiner Zöglinge, und es ist die Frage, wie diese Beobachtung am zweckmäßigsten vorzunehmen ist.

Nun ist es eine Tatsache, daß man gefühlsmäßig, intuitiv, einen fremden Menschen, einen neuen Schüler einer bestimmten Kategorie zuordnet, daß man ihn unwillkürlich einer bekannten Individualität vergleicht und von ihm ähnliche Eigenschaften und Leistungen erwartet; oft schon auf den ersten Blick, sicher nach einiger Zeit des Beisammenseins. Aber dieses Urteil, das wir häufig nicht einmal in Worte zu fassen vermögen, ist viel zu unbestimmt, als daß darauf erzieherische Maßnahmen gegründet werden könnten. Die intuitive Einfühlung in den Zögling ist notwendig, aber sie muß ergänzt werden durch sorgfältige Einzelbeobachtungen. Die Einzelbeobachtungen über Schülerindividualität müssen aufgezeichnet werden, sonst sind sie in kurzer Zeit vergessen, und am Schluß des Schuljahres bleibt wieder nichts als ein dunkles verschwommenes Bild, ein unklarer Gesamteindruck. Noch ein anderer Grund drängt zur Anlage von Personalbogen oder Individualitätslisten: es ist unökonomisch, wenn der Lehrnachfolger wieder von vorne anfangen muß mit der Erforschung der seelischen

Eigenschaften seiner Schutzbefohlenen; es ist zudem für den Lehrer der Mittel- und Oberklasse von ausschlaggebender Bedeutung, zu erfahren, wie sich diese oder jene Eigenschaft eines Schülers in früheren Schuljahren entwickelt hat. So ist die Führung von Personalbeschreibungen eine unabweisbare Forderung.

Die Wissenschaft von der Beschreibung von Individualitäten heißt Psychographie, eine einzelne Individualitätsbeschreibung ist ein Psychogramm. Nach und nach haben sich acht verschiedene Abarten von Psychogrammen herausgebildet, die nachstehend zum ersten Male zusammengestellt werden.

Die frühesten Psychogramme sind für Schüler entstanden, die aus irgendeinem Grunde das besondere Interesse ihrer Erzieher erweckten. Man hielt sich dabei keineswegs an ein Schema, sondern beschrieb in novellistischer Form die hervorstechenden Eigentümlichkeiten einzelner Zöglinge. Die so erhaltenen Schülerbilder können keinerlei wissenschaftlichen Anforderungen genügen.

Unsere Schul- und Gesundheitsbogen entwickelten sich aus der Herbartischen Schule; Tuiskon Ziller forderte schon 1886 einen Individualitätsbogen. Bekannt geworden ist Martinaks „Wesen und Aufgabe einer Schülerkunde“ (Beitr. z. Kinderf. u. Heilerz. 25, Langensalza 1907, Beyer & Söhne), nach der Lebenskreise und Lebensäußerungen der Schüler aufgezeichnet werden sollen (tägliches Leben, Familie, Schule, Natur, Kunst, Religion, Nebenmenschen, anderes Geschlecht, Stellung zu sich selbst, Sprache, Schrift, Lektüre, Spiel, Sammeln, Geld, Strafen, Fehler, Verbrechen, Laster, politisches Verständnis und Interesse, gesellschaftlicher Verkehr, Umgangsformen und Ideale). Wohl die beste Veröffentlichung dieser Gruppe ist der Chemnitzer Erziehungsbogen (zu beziehen durch Oberlehrer Artur Lode, Chemnitz, Abteilung für Jugendkunde). Er enthält im ganzen 86 Fragen, gegliedert nach Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit, Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Lernen, Denken und Phantasie, Gefühle und Affekte, Wille und Arbeitsverlauf, Stellungnahme, Begabungen, sprachlicher Ausdruck, allgemeines Verhalten, allgemeine Begabung, Körperliches und Sinne. In jedem Schuljahr sollen die Fragen möglichst ausführliche Beantwortung finden, für welche eindeutige, wiederholt gemachte Beobachtungen vorliegen. Die vom Schularzt auszufüllenden Gesundheitsbogen sind vielfach so angelegt, daß der Lehrer wenig oder nichts daraus entnehmen kann; die Schulbogen bieten in ihrer heutigen Form nicht viel mehr als eine Zusammenstellung der Zeugnisnoten und eine leere Seite zur „Kennzeichnung der geistigen und sittlichen Eigenart des Schülers“, auf der gewöhnlich nur ein paar allgemeine Bemerkungen stehen, die in keiner Weise genügen, ein Bild von der seelischen Entwicklung des Schülers zu zeichnen. Versucht man ein ausführliches Schema zu geben, so wird die Ausfüllung des Bogens umständlich und mutet dem vielbeschäftigten Lehrer eine Arbeit zu, die er nicht leisten kann; außerdem verleitet jeder Vordruck zu nichtssagender schematischer Beantwortung, etwa mit ja oder nein; es ist keine rechte Möglichkeit, das Urteil ausführlich zu begründen oder widersprechende Urteile verschiedener Schuljahre zu klären. Ferner läßt sich jedes solche Schema leicht angreifen; trotz der zahlreichen Fragen muß es notwendig unvollständig bleiben und die eine oder andere zur Beurteilung wesentliche Seite des Seelenlebens vernachlässigen; man wird über die Zu-

ordnung der Fragen zu den einzelnen Unterabteilungen stets verschiedener Meinung sein können, und es wird immer wieder der Fall eintreten, daß gerade die besten und gewissenhaftesten Lehrer nur mit innerem Widerstreben an die Ausfüllung des Schemas gehen, weil sie mit den Einzelfragen und ihrer Gliederung nicht vollständig einverstanden sind, und weil ihnen ein so ausführliches Schema immer als eine Art Bevormundung erscheinen wird. Eine befriedigende Lösung dieser Schwierigkeiten wurde bisher nicht gefunden.

Während man so in pädagogischen Kreisen bestrebt war, durch den Ausbau der Schulbogen ein möglichst gutes Psychogramm zu erhalten, versuchten auch die Psychologen Hilfsmittel zur Beschreibung der Individualität zu liefern. Freilich sind diese Schemata viel zu umfassend, um für schulische Zwecke ohne weiteres verwendbar zu sein, andererseits muß man zugestehen, daß sie größtenteils ein besseres Bild der zu beschreibenden Persönlichkeit liefern als die bisher betrachteten. Erwähnt sei Lasurski, „Das Studium der Individualität“ (Pädag. Monographien, Leipzig, Otto Nemnich); F. Weigl, „Erziehungsbogen“, das „Psychogramm einer Schulklasse als Unterlage für pädagogische Maßnahmen“ (Zeitschr. f. päd. Psychol. 18, Heft 3/4, Leipzig 1917); ferner das Schema Meumanns in seinem „Abriß der experimentellen Pädagogik“ (Leipzig, Engelmann) und die psychographischen Schemata des Instituts für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung (Baade, Lipmann und Stern) (Zeitschr. f. angew. Psychol. 3 3/4, 1909). Die Schemata von Lay und Lobsien verlangen außer der Beobachtung auch das Experiment, kommen also für uns nicht in Betracht.

Schon in den bisher genannten Gruppen von Personalbogen wird die häusliche Umwelt des Schülers, sein „Milieu“, stets mehr oder weniger berücksichtigt. Die zunehmende Zersetzung des Familienlebens zwingt uns Berufserzieher, diesen außerschulischen Einflüssen unser Augenmerk in erhöhtem Maßstab zuzuwenden, so daß es gerechtfertigt erscheint, hierüber gesonderte Fragebogen aufzustellen. Bei Elternabenden, Sprechstunden, Heimbesuchen des Lehrers, schriftlich zu beantwortenden „Elternfragen“ und anderen Gelegenheiten erfährt man Genaueres über die Personen, mit denen das Kind verkehrt (Eltern, Geschwister, Dienstboten, Kameraden usw.), über die direkte erzieherische Einwirkung des Elternhauses (Beispiel, Lohn und Strafe, Gewohnheiten usw.), über Wohnung, Kleidung und Beschäftigung des Kindes usw.

Die noch fehlenden vier Abarten von Psychogrammen wollen speziellen Zwecken dienen. Da sind zunächst die Personalbogen für Hilfsschulen, für Psychopathen, für Geisteskranke. Auch sie können uns Richtpunkte für unsere Arbeit geben; zu den besten zählt die „übersichtliche Anleitung zur Untersuchung von psychisch Kranken“ von G. Anton und Fr. Hartmann (Handbuch der ärztlichen Sachverständigentätigkeit 8, 3. Wien und Leipzig, 1907, Braumüller).

Wenn wir wieder zum normalen Kinde zurückkehren, finden sich mannigfache Personalbogen zum Gebrauch in Erziehungsanstalten, sei es für Fürsorgezöglinge, sei es für körperlich schonungsbedürftige Kinder. Ein typisches Beispiel ist das Personalienbuch Trüpers (Beitr. z. Kinderf. und Heilerz. 84, 2. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne).

Während und nach dem Kriege haben sich im Anschluß an die Forderungen

nach dem Aufstieg der Begabten, nach einer im Hinblick auf die spezifische Berufseignung erfolgenden Berufsberatung zwei neue Problemkreise der Psychographie entwickelt, für die eigene Beobachtungsbogen geschaffen wurden. Die frühzeitige Erkennung von Hochbegabungen und Spezialtalenten soll durch Schemata erleichtert werden, wie sie etwa von Martha Muchow („Psychologischer Beobachtungsbogen für Schulkinder 1919", Dritter Abdruck. Leipzig 1921, Barth. Sonderabdruck aus: Peter & Stern, Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg, Leipzig 1919, Barth) und von Hermann Rebhuhn („Entwurf eines psychographischen Beobachtungsbogens für begabte Volksschüler", Zeitschr. f. angew. Psychol. 13, Leipzig 1918, Barth) angegeben wurden. Das erstgenannte bringt in seinem Hauptteil eingehende Fragen über Anpassungsfähigkeit, Aufmerksamkeit, Ermüdbarkeit, Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit, Gedächtnis, Phantasie, Denken, sprachlicher Ausdruck, Arbeitsverlauf, Gemüts- und Willensleben, besondere Interessen und Talente. Diese sehr ausführlichen Bogen sollten keineswegs für alle Kinder der Klasse ausgefüllt werden, sondern nur für die zwei oder drei bestbegabten, deren Zuweisung zu Sonderschulen für hervorragend Befähigte in Frage kommen könnte.

Die berufspsychologischen Fragebogen suchen die spezifische Berufseignung zu ergründen und vor allen Dingen die Berufe zu erkennen, für die der junge Mensch auf keinen Fall geeignet erscheint. Den Ausgangspunkt bildete hier der „Entwurf eines Fragebogens für berufspsychologische Beobachtungen" von E. Hylla (Zeitschr. f. angew. Psychol. 12, 5/6, Leipzig 1917, Barth). Der Bogen von Braunshausen teilt mit manchem anderen den Fehler, daß er von der Psychologie auszugehen scheint statt von der Berufskunde (Zeitschr. f. angew. Psychol. 15, 1/2, Leipzig 1919, Barth), im übrigen zeigt er gut die Verwendung der Beobachtungsergebnisse zur praktischen Berufsberatung. (Nachdem er Testprüfungen benützt, kommt er für unsere Zwecke weniger in Betracht.) Die Anleitung zu psychologischen Schülerbeobachtungen zur Vorbereitung der Berufsberatung, die unter Mitarbeit von Lipmann in diesem Jahre entstanden ist (Zeitschr. f. angew. Psychol.), enthält das Wesentliche für die Berufsberatung, nur wird den Lehrern damit eine unbillige Mehrarbeit zugemutet, nachdem für alle Schüler in allen Schuljahren dieser Spezialbogen für Berufswahl auszufüllen ist. Der Individualitätsbogen der Berufsberatungsstelle Nürnberg fragt nach manchem Unwesentlichen, während für die einzelnen Geistesfunktionen ziemlich willkürlich einzelne Beispiele herausgegriffen wurden[1]).

Kann nun irgendeiner dieser Personalbogen zur Einführung für einen bestimmten Bezirk, etwa für die bayerischen Schulen, empfohlen werden? Die Antwort muß leider verneinend lauten. Auch der neue Beobachtungsbogen der Frankfurter Schulbehörden (vgl. Zeitschr. f. päd. Psychol. 21, 6/8), der besonders auch die oft vernachlässigte Gemüts- und Willensseite gebührend berücksichtigt, kann nicht allen Anforderungen entsprechen, die die pädagogische Psychologie an einen Beobachtungsbogen stellen muß. Ein solcher Idealbogen wäre mindestens alle zwei Jahre auszufüllen, damit die seelische

[1]) Die im Text angeführten Personalbogen bilden eine Auslese aus fast 100 Entwürfen. Genauerer Literaturnachweis durch die Bibliographie des Pädag.-psychol. Instituts München, Rosentalschulhaus.

Entwicklung im Verlauf der Schulzeit erkennbar wird, auch damit möglichst jede neue Lehrkraft ihr Urteil über den Schüler abzugeben hat. Zu beantworten sind nur die Fragen, für die ausreichende Beobachtungsgrundlagen vorhanden sind; es dürfen nicht zu viele Fragen sein, weil sonst die Lehrerschaft kaum bereit sein wird, diese Mehrarbeit auf sich zu nehmen; es dürfen aber auch nicht zu wenig Fragen sein, weil sonst kein anschauliches Bild des Schülers entsteht, außerdem ist ein kurzgefaßter Bogen wohl schneller, aber weit schwieriger zu bearbeiten. Die Fragen müssen so gestellt sein, daß jeder Schematismus vermieden wird, daß sie keine leeren Redensarten oder feststehende Formeln provozieren. Eine besondere Abteilung ist dem Schularzt einzuräumen, der jeden Schüler während der acht Schuljahre mindestens dreimal, besser aber viermal untersuchen sollte. Alle Hauptgebiete des Seelenlebens müssen berührt sein, es geht nicht an, willkürlich einige wenige psychische Funktionen gewissermaßen als Stellvertreter herauszugreifen, solange über das Verhältnis der Seelentätigkeiten zueinander und ihre gegenseitigen Korrelationen nichts genaueres bekannt ist. Die Beantwortung der Fragen ist durch gedruckte Anweisungen zu erleichtern (etwa wie beim Frankfurter oder Chemnitzer Bogen). Der Beobachtungsbogen darf nicht auf einige wenige Schüler beschränkt bleiben, sondern ist für alle Schüler in gleicher Weise auszufüllen; er muß mit dem Schüler durch seine ganze Schullaufbahn wandern, also in alle Klassen und alle Schulgattungen mitfolgen (auch in die Fach- und Mittelschulen!) Seine Einführung darf mit keinen großen Kosten verbunden sein; er muß ohne alle Experimente und Testprüfungen ausgefüllt werden können. Endlich sollte er für allerlei Sonderaufgaben brauchbar sein: zur Überweisung Schwachsinniger in Hilfsschulklassen, zur Überweisung Schwachbefähigter in Förderklassen, zur Überweisung Hochbegabter in Begabtenklassen, zur Überweisung von Spezialtalenten in Spezialklassen, zur Überweisung an die Mittelschule und zur Berufswahl und Berufsberatung.

Es liegt auf der Hand, daß es einen solchen idealen Universal-Beobachtungsbogen niemals geben kann. Eine Möglichkeit wäre nun, für jeden Schüler einen Stammbogen anzulegen, zu dem der bisherige Schul- und Gesundheitsbogen nur wenig zu erweitern wäre, und dann für alle weiteren Bedürfnisse ein ganzes System von Spezialbogen zu schaffen, die nur für die Schüler dem Stammbogen beizulegen sind, die in irgendeine höhere Schule, Sonderschule oder Berufsberatungsstelle übergeleitet werden sollen. Aber die praktische Durchführung dieses Gedankens stößt auf Schwierigkeiten; vor allen Dingen würde der Stammbogen ziemlich nichtssagend ausfallen, während die Spezialbogen mit Fragen überladen wären.

Eine zweite Möglichkeit besteht darin, für jeden Schüler grundsätzlich nur einen Bogen zu verwenden, für dessen Ausfüllung nicht mehr als ein äußerer Rahmen gegeben ist, ein Rahmen, der nicht nur dem Lehrnachfolger genügend Anhaltspunkte bietet, sondern auch allen Spezialforderungen Rechnung trägt. Ein solcher Bogen enthält am besten außer dem Kopf, dem Schema für die schulärztliche Untersuchung und den Notentabellen überhaupt keinen Vordruck. In der Tat ist es nur auf diese Weise möglich, mit geringen Kosten alle Lehrer zur Führung von Psychogrammen zu verpflichten, ohne übertriebene Anforderungen an die Arbeitskraft des Einzelnen zu stellen.

Es handelt sich nun darum, den äußeren Rahmen für diese Psychogramme unter Berücksichtigung der oben aufgestellten Forderungen festzulegen. Zu-

nächst ist es wünschenswert, daß der Lehrer das Urteil des Arztes über die körperliche Entwicklung ergänzt, damit der Lehrnachfolger, die neue Schule oder die Berufsberatungsstelle sofort auf etwa zu berücksichtigende Defekte aufmerksam gemacht sind (Sprachstörungen, Seh- und Hörfehler, Blasenleiden, Bruch, Lungenleiden, nervöse Störungen usw.). Vielfach ist die körperliche Entwicklung durch das Milieu des Schülers entscheidend beeinflußt, durch erbliche Belastung, Wohnungsverhältnisse, Einflüsse der Straße usw. Ein dritter Abschnitt muß Erläuterungen zu den Schulleistungen bringen, insbesondere zu allen Arten von Ausdruckserscheinungen, die ja durch die Noten so gut wie gar nicht angedeutet werden können (sprachlicher Ausdruck, zeichnerische, musikalische oder mimische Gestaltungsfähigkeit usw.). Dann folgen Einträge über die intellektuelle Entwicklung, also z. B. über Auffassungsgabe und Beobachtungsfähigkeit, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Denken, Urteilen und Schließen und Phantasietätigkeit. Die enge Verwandtschaft zwischen Gemüts- und Willensleben legt ihre Zusammenfassung unter der Überschrift emotionale Entwicklung nahe; dazu gehören etwa die verschiedenen Arten von Gefühlen, die Affekte, der persönliche Mut, die Selbständigkeit, Führereigenschaften, Lebendigkeit, Stellungnahme zu Lehrer und Kameraden, aber auch Triebleben, Wille und Arbeitsverlauf, Ermüdbarkeit usw. Die psychologische Systematik rechnet hierherein auch die moralische Entwicklung, der praktische Zweck unserer Psychogramme läßt es dagegen zweckmäßig erscheinen, dieses Kapitel gesondert zu behandeln (Reaktion auf Strafen, Gehorsam, Fleiß, Wahrheitsliebe, Ehrlichkeit, weiter Umgangsformen usw., endlich auch das Geschlechtsleben).

Die Lehrer aller Schulgattungen wären also lediglich daran gebunden, daß sie bei jedem Schülerwechsel, mindestens aber gegen Ende des 2., 4., 6. und 8. Schuljahres zu diesen sechs Hauptpunkten bei jedem Schüler einen Eintrag machen. Das ist eine Forderung, die durchaus innerhalb der Grenzen des Erreichbaren liegt. Damit ist die Möglichkeit gegeben, beispielsweise zum zweiten Punkt „Milieu“ beim ersten Schüler einzutragen, daß er aus einer Trinkerfamilie stammt, beim zweiten, daß die Wohnungsverhältnisse durchaus ungenügend sind, beim dritten etwa, daß er schon zu gewerblicher Beschäftigung herangezogen wird, beim vierten endlich, daß er seine schulfreie Zeit unbeaufsichtigt auf der Straße verbringt und so fort — dem Lehrer ist also in der Ausfüllung des Bogens die so notwendige Bewegungsfreiheit gegeben, er kann bei den Punkten, zu denen er besondere Beobachtungen machen konnte, eingehender verweilen und wird doch durch die sechs Überschriften veranlaßt, ein einigermaßen umfassendes Urteil über die psychophysische Gesamtentwicklung abzugeben. Hat der Eintrag im früheren Schulbogen vielleicht lediglich die Worte „faul und unaufmerksam“ enthalten, so wird im neuen Personalbogen im allerungünstigsten Fall, wenn er recht unvollkommen ausgefüllt ist, immerhin etwa folgendes zu lesen sein: „1. Kurzsichtig, sonst körperlich normal entwickelt. — 2. Ein typischer Gassenbub', leidenschaftlicher Fußballspieler. — 3. Im mündlichen Gedankenausdruck erheblich besser als im schriftlichen. — 4. Auffassungsgabe und Beobachtungsfähigkeit sind nicht schlecht entwickelt, dagegen fehlt es völlig an der Aufmerksamkeit; Gedächtnis schwach, wenig Phantasie, Denkfähigkeit mittelmäßig. — 5. Läßt sich von Augenblicksaffekten zu rohen Handlungen hinreißen; rasch ermüdbar, außerordentlich schwachen Willen, keinerlei Selb-

ständigkeit. — 6. Stört häufig den Unterricht, Strafen scheinen überhaupt keine Wirkung auf ihn auszuüben. Im Lernen in der Schule und zu Hause sehr faul. Lügnerisch." Mit einer solchen Charakteristik des Schülers ist doch jedem folgenden Lehrer unendlich viel gedient; es ist wenigstens ein Anfang gemacht zu einem ausführlichen Psychogramm, zu einer wirklichen Personalbeschreibung.

Aber dabei dürfen wir nicht stehen bleiben. Wir müssen, wie schon angedeutet, dem Lehrer eine Beobachtungsanleitung in die Hand geben, die ihm seine Arbeit erleichtert, die ihn an Einzelheiten erinnert, die für die Beurteilung der seelischen Entwicklung des Kindes wesentlich sind und deren Eintrag leicht übersehen werden könnte. Ob diese Beobachtungsanleitung in Stichworten gegeben ist oder ob sie Fragen enthält, ist von untergeordneter Bedeutung — die Hamburger Erfahrungen scheinen fast der Stichwortmethode den Vorzug zu geben. (Vgl. das grundlegende neue Werk von William Stern: „Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung" oder den Sonderdruck daraus: „Die Psychologie und die Schülerauslese", Leipzig 1920, Johann Ambrosius Barth; insbesondere S. 253—261). Eine solche Erläuterung wäre etwa als Anhang zum Lehrplan zu denken, damit sie in jeder Klasse stets vorhanden ist. Sie muß sehr ausführlich sein und kann auch unbedenklich eine große Zahl von Hinweisen enthalten, weil ja niemand auf den Gedanken kommen kann, daß er jede Frage im Psychogramm beantworten müsse, ein Irrtum, der vielfach gegen die üblichen Beobachtungsbogen geltend gemacht wird. Von großem Wert ist die Angabe von Beobachtungsmöglichkeiten, die immer wieder darauf hinweisen, daß nicht der Unterricht allein, sondern das Schulleben in weiterem Sinne zur Grundlage der Beobachtungen gemacht werden muß[1]). Praktisch bewährt hat sich die Anlage eines Heftchens mit einigen Seiten für jeden Schüler. Während des Unterrichts oder bei den Nachbereitungen können die Einträge gemacht werden, zweckmäßig gleich nach unseren sechs Hauptgesichtspunkten gruppiert. Von Zeit zu Zeit sieht der Lehrer die Einträge durch und ergänzt sie, so daß er am Ende der zwei Jahre, wenn er das Psychogramm in den Schulbogen eintragen soll, ein ausführliches Bild seiner Schüler zur Verfügung hat, gegründet auf zahlreiche konkrete Einzelbeobachtungen. Bei der gelegentlichen Durchsicht des Heftchens werden die Beobachtungsanweisungen gute Dienste leisten und manche wichtige Ergänzung veranlassen. Die bisherigen Schulbogen können unverändert weiterbenützt werden (gegebenenfalls Blätter einlegen).

Zweifellos erhält man auf diese Weise von der großen Mehrheit der Lehrerschaft Psychogramme, die für den nächstliegenden Zweck, dem Lehrnachfolger Aufschluß über die Individualität der neu übernommenen Kinder zu geben, vollständig ausreichen. Für weitergehende Bedürfnisse werden einige Ergänzungen notwendig. Ist beispielsweise ein Schüler der Hilfsschule zuzuführen, so werden für den Hilfsschullehrer Fragen von Bedeutung sein, deren Beantwortung für die übrigen Schüler in keiner Weise in Betracht kommt.

[1]) Die Ausarbeitung solcher Erläuterungen übersteigt die Arbeitskraft eines Einzelnen. Die Arbeitsgruppe für Begabungsforschung im Pädagog.-psychol. Institut München hofft in einigen Monaten eine nach den sechs obengenannten Hauptgesichtspunkten gegliederte umfassende Beobachtungsanweisung veröffentlichen zu können, der auch die später zu erwähnenden Spezialbeobachtungen angefügt sein werden.

Oder wenn die Sonderklassen für musikalisch, zeichnerisch oder manuell besonders Begabte die Zulassung neuer Schüler unter anderem auch von den Einträgen in den Beobachtungsbogen abhängig machen wollen, so müssen eben die betreffenden Kinder eingehender als die übrigen nach ihren musikalischen, zeichnerischen oder manuellen Fähigkeiten beobachtet werden. Ebenso ist es, wenn der Lehrer beurteilen soll, ob ein Schüler für den Übertritt in die Mittelschule befähigt ist oder gar, ob er mehr für die humanistische oder realistische Mittelschule geeignet erscheint. Wo Sonderklassen oder -schulen für hervorragend Begabte bestehen, kann wieder nicht auf speziellere Angaben des Beobachtungsbogens verzichtet werden. Für die Berufsberatung endlich sind Eigenschaften und Fähigkeiten von ausschlaggebender Bedeutung, auf die während der ganzen Schullaufbahn wenig oder gar nicht geachtet wurde. Für alle diese Zwecke brauchen wir Sonderbeobachtungen. Hier zeigt sich nun besonders deutlich der Vorteil der gemachten Vorschläge: es wird kein neuer Beobachtungsbogen, kein neues Schema notwendig, sondern es genügt, der Beobachtungsanweisung für jeden der genannten sechs Hauptgesichtspunkte einige Spezialhinweise für die Zwecke der Hilfsschulen, Sonderschulen, Berufsberatung usw. beizufügen. So bildet das Psychogramm in jedem Fall eine Einheit und enthält doch das, was zur Beurteilung des einzelnen Schülers gerade für ihn notwendig ist. Erfährt der Lehrer beispielsweise zu Beginn des vierten Schuljahres, daß dieser und jener Schüler im nächsten Jahr an die Mittelschule übertreten will, so wird er bei der gelegentlichen Durchsicht seines Beobachtungsheftchens bei diesen Schülern auch die Spezialhinweise berücksichtigen, die in der Beobachtungsanweisung für den Übertritt in die Mittelschule aufgeführt sind, und am Schlusse des Schuljahres wird er den Eltern mit viel größerer Sicherheit als sonst einen Rat über die weitere Schullaufbahn ihrer Kinder erteilen können. Oder wenn ein Lehrer der achten Klasse einige Monate vor der Schulentlassung an der Berufsberatung derjenigen Schüler mitwirken soll, die noch keine Lehrstelle haben, so findet er in den Schulbogen bereits drei Einträge zu jedem der sechs Hauptgebiete. Damit vergleicht er seine eigenen Aufzeichnungen in seinem Beobachtungsheft, bei denen er die Spezialangaben für Berufsberatung in den „Erläuterungen" berücksichtigt hat, dann wird es ihm nicht allzu schwer fallen, etwa auf Grund der vom Pädag.-psychol. Institut München herausgegebenen Berufsmerkblätter seine Entscheidung zu fällen.

Die Psychographie ist schon rund 50 Jahre alt und hat doch noch keine befriedigende Lösung gefunden. Meines Erachtens liegt die Lösung nicht in einem möglichst ausführlichen Vordruck mit zahllosen Fragen, die von den meisten Lehrern doch nicht befriedigend beantwortet werden, auch nicht in einem System solcher Fragebogen, das den Spezialaufgaben der Psychographie gerecht zu werden sucht, sondern in der Beschränkung auf ganz wenige Hauptgesichtspunkte, deren Beachtung allen Lehrern zur Pflicht gemacht werden kann und deren Bearbeitung durch eine ausführliche Beobachtungsanweisung erleichtert wird, die auch auf die speziellen Anforderungen eingeht.

Man spricht jetzt viel von einer Verinnerlichung unseres Schulbetriebes, die ein Gegengewicht gegen die Veräußerlichung unseres Zeitalters schaffen soll. Damit berührt sich die Sorge um stärkere Betonung der emotionalen Seite der kindlichen Entwicklung gegenüber dem einseitigen Intellektualismus ver-

gangener Tage. Erziehung ist im Grunde Willensbeeinflussung; der Wille scheint aber in weit höherem Maße vom Gemüts- als vom Verstandesleben abhängig zu sein. Wollen wir mit diesen Forderungen Ernst machen, wollen wir unsere Schularbeit wirklich verinnerlichen, wollen wir Erzieher und nicht nur Unterrichter sein, dann müssen wir dem Kinde ganz besondere Aufmerksamkeit zuwenden. Tiefwirkende individuelle Erziehung ist um so eher möglich, je genauer wir das zu erziehende Kind kennen. Und so laufen die Bestrebungen auf Verbesserung unseres Erziehungswesens letzten Endes darauf hinaus, dem Erzieher eine bessere Kenntnis vom Kinde zu vermitteln, das er erziehen soll. Dazu verhelfen uns die Personalbogen mit ihren Beobachtungsanweisungen.

Eine Untersuchung an Schulneulingen.

Von K. v. Zabuesnig.

Die vorliegende Untersuchung sollte einem praktischen Bedürfnis genügen. Es bestand die Absicht, durch Prüfung an Hand einer geeigneten Testserie eine Rangordnung zu gewinnen, die es ermöglicht, unter den zur Schule Angemeldeten eine möglichst frühzeitige, deshalb aber nicht minder zuverlässige Auslese vorzunehmen. Die in Bayern geltende Bestimmung, daß alle jene Schüler, welche erst in den letzten vier Monaten des Jahres das sechste Lebensjahr vollenden, lediglich probeweise in die Schule aufgenommen werden, verlangt schon in den ersten Wochen des Schulbesuches die Durchführung einer zuverlässigen Untersuchung der bei dem Eintritt in die Schule vorhandenen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die nach einer Frist von längstens sechs Wochen eine Entscheidung über die Aufnahme herbeizuführen imstande ist.

Es standen hierzu mehrere Wege offen: Eine Prüfung unter Zugrundelegung der Binet-Simon-Bobertagschen Intelligenztests schien aus mehrfachen Gründen für diesen Zweck nicht geeignet, so sehr sich auch die einfache Handhabung des Schemas und die wenig Zeit raubende Durchführung dieser Untersuchung für Massenversuche empfiehlt. (Verfasser dieser Zeilen konnte sich durch eigene Versuche überzeugen, daß obengenannten Tests ein relativ hoher Symptomwert zukommt. Die Korrelation zwischen Testrangplatz und Schulrangplatz betrug damals 0,86.) Die Mängel der Untersuchung nach Binet-Simon sind angesichts der knappen Versuchsanordnung offenkundige: Sie erfassen lediglich vereinzelte Komponenten der geistigen Begabung und diese auf verschiedenen Altersstufen. Überdies ist die Schwankung der zahlenmäßig sich errechnenden Ergebnisse eine zu geringe, um eine brauchbare Rangordnung zu erhalten. So sollte denn in unserem Falle eine Untersuchungsmethode Verwendung finden, die neben praktischer Handhabung eine möglichst breite Grundlage bietet, die verschiedene Seiten der Begabung (Anpassungsfähigkeit, Geschicklichkeit, Vorstellungsleben, erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten, Denken und Urteilen) erfaßt, und daneben der Beurteilung durch den Versuchsleiter (Klassenlehrer), der Intelligenzschätzung, schließlich die Bedeutung einräumt, die ihr bei Gewinnung eines möglichst zuverlässigen Endergebnisses auch zukommt.

Um nun Vergleichswerte zu erhalten, blieb die Graduierung der Einzelergebnisse in allen Fällen dieselbe: 6 Stufen. Hiermit wurde eine Anlehnung an die in Bayern übliche Zensur erreicht. Note 1 = sehr gut = 6 Punkte, Noten 1 1/2, II, II 1/2, III, III 1/2 entsprechen 5, 4, 3, 2 und 1 Punkt, Note IV = ungenügend = 0 Punkte. Zahl der Tests = **14**. Dazu kam die Intelligenzschätzung durch den Lehrer mit doppelter Bewertung, so daß bei Errechnung des auf den einzelnen Schüler fallenden Durchschnitts für die sich ergebende „Notensumme" der Divisor 16 in Anwendung zu bringen war.

Für die Auslese des Tests selbst kam mir das jüngst vom Institut für Exp. Päd. u. Psychol. in Leipzig herausgegebene Beobachtungsmaterial zur Untersuchung von Schulneulingen[1]), das zurückgeht auf Vorschläge und Versuche von Otto Scheibner, sehr zustatten. Ich verdanke diesem Versuchsgang einen wesentlichen Vorschub in der Vorbereitung der nun folgenden, dem unmittelbaren Versuchszweck angepaßten Gruppierung der Aufgaben. Im großen und ganzen handelte es sich bei Verwendung des Leipziger Versuchsmaterials in Hinsicht auf die zur Verfügung stehende Zeit zunächst darum, eine genau abgegrenzte Vereinfachung zu gewinnen, wie sie aus folgender knapper Zusammenstellung ersichtlich ist.

Arbeitsplan für die Untersuchung.

1. Aufgabe: Bauen (2 Vorlagen).
   a) Anpassungsfähigkeit an die Aufgabe, Erfassen der Aufgabe (langsam, schnell) 2 Punkte
   b) Handgeschicklichkeit (Genauigkeit der Ausführung) . . . . . 2 „
   c) Richtigkeit der Lösung (Räumliche Vorstellung) . . . . . 2 „
2. Aufgabe: Zeichnen (Mann und Baum).
   a) Anpassungsfähigkeit (langsam, schnell) . . . . . 2 „
   b) Handgeschicklichkeit (Erfassen des Bleistifts) . . . . . 1 „
   c) Art der Darstellung (Gekritzel, Schema, erscheinungsgemäße Darstellung) . . 3 „
3. Aufgabe: Bildbeschreibung.
   a) Anpassungsfähigkeit an die Aufgabe — selbständiges Beschreiben = 1 Punkt; bei selbsttätigem Erfragen, Erzählen von Selbsterlebtem, sofern dies assoziativ mit dem Geschauten verknüpft ist, einen weiteren Punkt . . . . . zus. 2 „
   b) Vorstellungsreichtum (Begriffsbildung). Gegenstände: Eichhörnchen, Nest, Ast, Baum . . . . . 4 „
4. Aufgabe: Bildbeschreibung wie oben.
   a) Tätigkeiten: guckt, klettert, springt . . . . . 3 „
   b) Eigenschaften: lang, spitz, rund . . . . . 3 „
5. Aufgabe: Bildvergleich.
   a) Anpassungsfähigkeit (freier Vergleich) . . . . . 2 „
   b) Denken — Urteilen (Vergleichen und Bestimmen unter Leitung des Lehrers: 4 „
      1. In welchem Hause wohnen mehr Leute? Warum?
      2. Welcher Baum gefällt dir besser (ästhetischer Vergleich)?
      3. In welchen Baum kann sich die Katze besser verstecken? Warum?
      4. Kann der Hund auch auf den Baum klettern? Warum nicht?
6. Kombinieren (Begriffsbildung).
   a) Dreieck, Viereck, Kugel, linke Hand . . . . . 4 „
   b) Kombinationsfähigkeit (Pappstückchen) . . . . . 2 „
7. Farbenkenntnis.
   a) Wie ist der Schnee, das Blut, die Wiese? . . . . . 3 „
   b) Zeige die Farbe des Himmels, der Orange, der Wiese! . . . . . 3 „
   Anmerkung: Fragen unter 7a erwiesen sich als zu leicht, statt Farbe der Wiese etwa: Farbe der Schlüsselblume.

[1]) Vgl. O. Scheibner, „Die Untersuchung der Schulneulinge als pädagogische Übung im Seminar." (Arbeitsschule, 29. Jahrg. 1915, S. 273ff.)

8. **Farbenunterscheidung** (bei jedem Unterscheidungsfehler einen Punkt weniger) 6 Punkte
Anmerkung: Dieser Test ist bei der schlechten Anpassungsfähigkeit der Kinder der zeitraubendste unter allen. Im Massenversuch etwa zu ersetzen durch Benennenlassen der Farben: rot, gelb, grün, blau, orange und violett.

9. **Zählen und Zahlbestimmen.**
a) Zählen von gereihten, ungeordneten und verstreuten Gegenständen: 12 Hasen, 5 Blumen, 12 Blumen . . . . . 3 „
b) Simultanes Auffassen von Zahlen: 5 Fenster, 4 Kinder. Wo sind 4 Vögel beisammen? . . . . . 3 „

10. **Rechnen** (denkendes Erfassen).
a) Sicherheit beim Operieren mit Zahlen . . . . . 2 „
b) Angewandte Aufgaben (s. Bild) $4+1=5$, $4-1=3$, $3-2=1$, $3+2=5$ 4 „

11. **Unmittelbares Behalten, sprachlicher Auffassungsumfang.**
Nachsprechen von Sätzen mit 10, 12 bis 20 Silben . . . . . 6 „

12. **Sprachbildung** (Beobachtung beim Nachsprechen der Sätze).
a) Artikulation (Klangfarbe; Sprachfehler, wie Lispeln, Gaumen-r usw.) . . . 3 „
b) Beherrschung der Imperfekte (ging, ritt) . . . . . „
„ der Flexionen (mit seiner Mutter, viel Schönes, auf einem weißen Karusselpferde) . . . . . } 3 „
„ der Infinitive (zu sehen und zu hören) . . . . . „

13. **Auskunftgeben** („Anstelligkeit").
a) Wie heißt du? Was ist dein Vater? Wo wohnt ihr? . . . . . 3 „
b) Wie alt bist du? Geburtstag? Heute ist ... tag. Was morgen? . . . . 3 „

14. **Auftrag ausführen.**
a) Anpassungsfähigkeit an praktische Aufgaben . . . . . 2 „
b) Geschicklichkeit der Körperbewegung . . . . . 2 „
c) Richtigkeit der Ausführung . . . . . 2 „
Z. B. Nimm den Schlüssel und hole mir aus meinem Schrank das Trinkglas (daneben stand ein Blumenglas); das stellst du umgekehrt hier auf den Tisch. Dann sperrst du wieder gut zu und ziehst den Schlüssel ab.

15. u. 16. **Intelligenzschätzung** mit dopppelter Bewertung event. auch eine Schätzung zu verschiedenen Zeiten, wie z. B.
15. nach dem ersten Eindruck,
16. am Ende der 2. Schulwoche auf Grund der ersten Erfahrung;
oder auch eine Schätzung
15. durch den Klassenlehrer,
16. durch eine dritte Person.

In vorstehendem Schema werden somit geprüft:

Die Anpassungsfähigkeit in Aufgabe 1a mit 2 Punkten
„ „ „ 2a „ 2 „
„ „ „ 3a „ 2 „
„ „ „ 5a „ 2 „
„ „ „ 14a „ 2 „
zus.: 10 Punkte

Die Geschicklichkeit und zwar:
Handgeschicklichkeit (Bauen) in Aufgabe 1b u. c mit 4 Punkten
„ (Zeichnen) „ „ 2b u. c „ 4 „
Geschicklichkeit der Körperbewegung „ „ 14b „ 2 „
zus.: 10 Punkte

Der Vorstellungsbesitz (Begriffsverfassung) und zwar:
Gegenstände: Eichhörnchen, Nest, Ast, Baum . . in Aufgabe 3b mit 4 Punkten
Tätigkeiten: guckt, klettert, springt . . . . . „ „ } 4 „ } 6 „
Eigenschaften: lang, spitz, rund . . . . . „ „ } „ } „
Räumliche Begriffe: Dreieck, Viereck, Kugel, links „ „ 6a „ 4 „
Farben: weiß, rot, grün . . . . . „ „ 7a „ 3 „
Zahlbegriffe: 5, 4, 3 . . . . . „ „ 9b „ 3 „
zus.: 20 Punkte

Erworbene (erlernte) Fähigkeiten und Fertigkeiten und zwar:

Bauen mit Bausteinen	in Aufgabe	1c	mit 2 Punkten
Zeichnen (Mann und Baum) . . .	„ „	2c	„ 3 „
Zählen	„ „	9a	„ 3 „
„Sätzenachsprechen" (als Symptom der Sprachbildung überhaupt) .	„ „	12	„ 6 „
Auskunftgeben	„ „	13	„ 6 „
		zus.:	20 Punkte

Denkoperationen, Urteilen:

Denken und Urteilen im Bildvergleich	in Aufgabe	5b	mit 4 Punkten
Kombinationsfähigkeit	„ „	6b	„ 2 „
Farbenunterscheidung	„ „	8	„ 6 „
Rechnen	„ „	10	„ 6 „
Lösung praktischer Aufgaben . . .	„ „	14c	„ 2 „
		zus.:	20 Punkte

Soll für diese einzelnen Komponenten der geistigen Verfassung — etwa für den Eintrag in den Beobachtungsbogen (Individualbogen) — ein bestimmter Wert fixiert werden, so kann dies durch den oben angedeuteten Querschnitt durch unser Schema geschehen. Je nach der Zahl der Punkte kann auch hier wiederum die Bewertung mit reduzierten Zahlenwerten zum Ausdruck kommen, etwa 0—3 Punkte = ungenügend = Note IV, 4—6 Punkte = III $^1/_2$ usw.

Durchführung des Versuches.

Zur möglichst handlichen Notierung — ein Vorschlag hierzu erscheint neben der übersichtlichen Versuchsanordnung des öfteren als Anlaß zur Nachprüfung — wurde für den einzelnen Schüler folgendes Schema zur Aufnahme der Striche (Zahl der Punkte) bereitgestellt:

Name		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Sa.	A	G	Vo	F	D
1 Abold	a	//	/	/	//	/	/	///	////	//	//	14	//	///	//				6	5	11	13	17
	b	/	/		/	////	//	///		///	////	Silb.	//	///	/								
	c	/	/												/								
Note:		2	$2^1/_2$	$3^1/_2$	$2^1/_2$	$1^1/_2$	$2^1/_2$	1	2	$1^1/_2$	1	$2^1/_2$	$2^1/_2$	$1^1/_2$	2	2	3	$32^1/_2$	2	$2^1/_2$	$2^1/_2$	2	$1^1/_2$

Durchschnittswerte = 32,5 : 16 = II.

Je nachdem in ein und demselben Test qualitativ verschieden zu bewertende Punkte zu notieren waren, wurde die Sechszahl dementsprechend gruppiert, wie aus vorstehendem Arbeitsplan zu ersehen ist. Auf diese Weise konnte ein besserer Überblick erzielt werden. Die Auslese der Einzelresultate (A = Anpassungsfähigkeit, G = Geschicklichkeit, Vo = Vorstellungen, F = Fertigkeiten, D = Denken) ward dadurch wesentlich vereinfacht. Durch entsprechende räumliche Anordnung der Striche konnte in jedem einzelnen Fall eine genaue Unterscheidung ermöglicht werden, für welche Leistung jeder einzelne Strich gewonnen wurde. Ein Versager wurde mit einem Zwischenpunkt verzeichnet. Dies schien im Interesse einer weiteren Verwertung der Versuchsergebnisse insbesondere angezeigt in Aufgaben 3a, 4a und b, 5b, 6a, 7a und b, 8, 9a und b, 10b, 12b und 13a und b. Für unsere Versuchsabsicht stand das Eingehen in nähere Einzelheiten indes nicht in Frage. Eine Rubrik Bemerkungen dient zur Aufnahme bemerkenswerter Beobachtungen (bes. Sprachfehler, Linkshänder usw.).

Die Versuche selbst sollten, wie die Absicht bestand, im Laufe der beiden ersten Schulwochen vorgenommen werden, um nach Feststellung der Versuchsergebnisse noch reichlich Zeit zur näheren Beobachtung zu gewinnen, welch letztere, wie schon bemerkt, spätestens nach sechs Wochen diese oder jene endgültige Entscheidung über den Verbleib des Schülers herbeizuführen hatte. Durch Häufung anderweitiger Arbeiten konnte jedoch der Versuch erst nach Ablauf der dritten Woche beendet werden. In der ersten Schulwoche konnte vielfach schon die zweite Unterrichtsstunde zur Durchführung des Versuches verwendet werden, in der zweiten und dritten sodann die dritte Vormittagsstunde. Einzelne Schüler wurden in der Stunde vor Beginn des Nachmittagunterrichts herangezogen. Der ganze Versuch mußte von Anfang an den Charakter einer gemütlichen Unterhaltung tragen, um die Neulinge zum möglichst unbefangenen Reagieren (Plaudern) zu gewinnen. Im Unterricht selbst mußte darauf geachtet werden, daß nicht vorzeitig Begriffe an die Kinder herangebracht wurden, die erst auf dem Wege der Prüfung zu ermitteln waren (s. Auskunftgeben, Zeichnen, Vorstellungserhebung in der Bildbetrachtung und, gelegentlich des Versuchs 6, Farbenkenntnis, Zahlen und Zahlbestimmung). Diese Erkenntnis führte zu einer Zweiteilung des Versuchs. Durch Vorwegnahme einzelner Tests (2, 3, 4, 6, 7, 9 und 13) konnte dies verhütet werden. Durch diese Maßnahme wurde gleichzeitig auch eine Überanstrengung der Kinder und ein allzu langes Wartenlassen derselben vermieden.

Ergebnisse der Untersuchung.

Als solches kommt zunächst in Betracht eine Rangordnung auf Grund der sich ergebenden „Notensumme“ bzw. Durchschnittsnote.

Die Leistungen schwanken zwischen Notensumme **25** (beste Leistung) und **56** (schlechteste) bzw. zwischen Note **1,56** und **3,5**. Das entspricht ungefähr einem Bilde, das sich im allgemeinen auch bei Feststellung der Schulleistungen ergibt. Die Streuung ist eine breite und läßt somit Qualitätsunterschiede deutlich erkennen, ein Umstand, der sehr ins Gewicht fallen dürfte, um so mehr, als das gleiche nicht bei allen ähnlichen Versuchen zutrifft (s. Binet). So ermöglicht die gewonnene Staffelung auch die Bestimmung der Korrelation zwischen ermitteltem Testrangplatz und dem nach Ausgabe der ersten Zensur am Ende des ersten Halbjahres eingenommenen Schulrangplatz, was für die Bewertung des Versuches nicht ohne Bedeutung ist.

Die gewonnene Rangordnung ist dem Klassenlehrer eine willkommene Handhabe bei der nun stets intensiver einsetzenden Schularbeit. Er kann sich bei Einübung der Elementarfunktionen nach Belieben die einzelnen „Fähigkeitsviertel“ heranholen und dem „letzten“ dabei von Anfang an sein besonderes Augenmerk angedeihen lassen.

Neben dieser summarischen Gesamtbewertung ergibt ein Querschnitt durch die einzelnen Tests äußerst interessante Einblicke in die geistige Verfassung unserer Kleinen. Letztere ist je nach dem Milieu, aus dem die Kinder stammen, verschieden und auch örtlich bedingt. Großstadtkinder reagieren anders als Kinder vom Lande, eine Untersuchung in Süddeutschland zeitigt andere Ergebnisse als eine solche im Norden des Reiches. In unserem Falle (es handelt sich um Kinder einer Schule im Industrieviertel der Stadt) errechnen sich folgende Durchschnitte (nach der Höhe geordnet):

1. Auftraggeben	2,08	8. Zeichnen	2,92
2. Farbenkenntnis	2,28	9. Sprachbildung	2,93
3. Zählen und Zahlbestimmen	2,33	10. Farbenunterscheidung	2,95
4. „Rechnen“	2,38	11. Unmittelbares Behalten	3
5. Auskunftgeben	2,40	12. Fertigkeiten	3
6. Vorstellungen	2,84	13. Anpassungsfähigkeit	3
7. Denken, Urteilen	2,85	14. Bauen	3,2

Ein Blick schon auf diese Übersicht sagt viel. Die Lösung praktischer Aufgaben steht obenan, was bei der vielfachen Heranziehung unserer Sechsjährigen zu häuslichen Obliegenheiten nicht zu verwundern ist. In einer innerstädtischen Schule fiele das Ergebnis wohl anders aus. — Die Hauptfarben sind bekannt. (Hier empfiehlt sich eine Abänderung des Tests durch Hereinziehung einer weniger bekannten Farbe, etwa des Violett.) — Auffallend ist ferner das relativ günstige Ergebnis bei Prüfung des Zählens, Zahlbestimmens und auch des Rechnens, was wiederum aus der vielseitigen Inanspruchnahme bei Einkäufen usw. verständlich ist. Daran reiht sich das Auskunftgeben, bei welch letzterem die Angabe des Alters und des vorangehenden bzw. nachfolgenden Wochentages auf größte Schwierigkeiten stößt.

Nun kommt eine Lücke. Die unter Nr. 6—14 angeführten Teilresultate dürfen als schlecht, ja mitunter als sehr schlecht bezeichnet werden. Auf einer besonders tiefen Stufe steht die Sprachbildung dieser Kleinen, was schon bei Ermittelung der Vorstellungen (kraxlen statt klettern usw.), insbesondere aber beim Nachsprechen hochdeutsch gegebener Sprachgebilde mit geradezu erschreckender Deutlichkeit in die Augen fällt: Schlechte Artikulation, fehlerhafte Flexionen, von einer Beherrschung der Imperfekte und der Infinitive kaum zu reden!

Mit dem „Zeichnen“ steht es im allgemeinen besser als mit dem „Bauen“ und Kombinieren. Schüler der Kinderhorte zeigen begreiflicherweise anderen gegenüber einen auffallenden Vorsprung. — Die mangelhaften Ergebnisse der Farbenunterscheidung sind vielfach weniger auf Anzeichen vorhandener Farbenblindheit zurückzuführen, als vielmehr auf den tiefen Grad der Anpassungsfähigkeit überhaupt, mit der die Schüler vielfach an die Erfassung und Lösung der ihnen gestellten Aufgaben herangehen. Die im Hochdeutschen, ja selbst schon in der Umgangssprache an die Schüler herangebrachte Aufgabestellung schließt Schwierigkeiten in sich. Bei der vorzunehmenden Einschätzung bietet diese Art von Rückständigkeit einen wesentlichen Faktor in der Gesamtbewertung. Welche Förderung sich für den ersten Unterricht hinsichtlich der Anpassung (Verwertung der Mundart!) ergibt, das auseinanderzusetzen erübrigt sich von selbst.

Die Intelligenzschätzung bei den Kleinen ist bei ein und demselben Versuchsleiter im wesentlichen die gleiche, ob sie nun am ersten Tage des Bekanntwerdens oder erst nach Ablauf der ersten Wochen erfolgt. Nur in einzelnen Fällen erfährt die ursprüngliche Ansicht auf Grund des bei Durcharbeitung der Tests gewonnenen Urteils eine kleine Änderung. Die Korrelation zwischen Intelligenzprüfung und Testrangordnung beträgt 0,86, auch ein Beweis für die Verwendbarkeit der Versuchsanordnung. Daß die Einschätzung eine ganz subjektive und deshalb bei verschiedenen Schätzern eine vielleicht recht unterschiedliche ist, mag sein; doch erscheint mir dessen-

ungeachtet der durch diese Maßnahme gewonnene Teilwert ein nicht zu unterschätzender Faktor zur Bestimmung des Gesamtwertes.

So haben wir in großen Zügen das Ergebnis skizziert, das uns die erste psychologische Analyse gebracht hat. Dieses erste Schülerpsychogramm ist nach Art der Auswertung, die es in unterrichtlicher Hinsicht erfährt, für die Einschulung von grundlegender Bedeutung; dem Lehrer aber bietet die planmäßige, exakt durchgeführte experimentell-psychologische Beobachtung die beste Gelegenheit, mit der Psyche der ihm anvertrauten Kinder bekannt zu werden, wie es der Klassenunterricht nicht ermöglicht. Darüber hinaus erhält der Klassenlehrer durch die Summierung der Ergebnisse ein ziemlich zuverlässiges Bild von der Struktur seiner Klasse. Wird dieselbe Untersuchung auch in anderen Vorbereitungsklassen durchgeführt, so liefert die Parallele interessante Einblicke in die da oder dort zutage tretenden Mängel. An Schulen mit Parallelklassen könnte das Ergebnis der Untersuchung überdies als kritischer Maßstab für eine gerechte Ausscheidung der Schüler Verwendung finden, sei es in der Weise, daß z. B. zwei Klassen geschaffen werden, in welchen die „Intelligenzen" gleichmäßig verteilt sind, oder zum Zweck der Durchführung der Schülerdifferenzierung (Normal- und Förderklassen). Dabei darf aber nicht unbemerkt bleiben, daß die Prüfung ihrer ganzen Anlage nach vornehmlich den Charakter einer Kenntnisprüfung trägt, während z. B. zur Ausscheidung Über- oder Unterbegabter es sich als unerläßlich erweisen würde, im Anschluß daran eine Funktionsprüfung vorzunehmen, deren Durchführung aus durchsichtigen Gründen in die Hände einer Kommission oder eines von Amts wegen aufgestellten Schulpsychologen zu legen wäre.

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Zur Frage der Lehrerbildung veröffentlicht das „Pädagogische Zentralblatt" (5./6. Heft 1920) die „Ergebnisse des im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht eingesetzten Sonderausschusses". Die von dieser Arbeitsgemeinschaft aufgestellten Leitsätze lauten:

A: I. Für die Bildung der Volkslehrer sollen Pädagogische Hochschulen errichtet werden.

II. Pädagogische Hochschulen sollen vorzugsweise an den Orten begründet werden, wo bereits andere Hochschulen vorhanden sind.

III. Das Verhältnis der bisherigen Oberlehrerbildung zu den Pädagogischen Hochschulen ist zu regeln, sobald die neue Hochschule Zeit gehabt hat, ihre Eigentümlichkeit auszubilden.

B: I. Die Pädagogische Hochschule soll die inneren Merkmale einer wirklichen Hochschule, einer Arbeitsgemeinschaft und einer bildenden Lebensgemeinschaft erhalten.

II. Der Bildungsgehalt der Pädagogischen Hochschule soll in der Pädagogik seinen Mittelpunkt haben, jedoch unter keinen Umständen auf sie beschränkt sein.

III. Außer der Erziehungslehre und Erziehungskunst pflegt die pädagogische Hochschule wissenschaftliche, technische, künstlerische, soziale und religiöse Bildungsgüter. Hierbei ist eine Differenzierung der einzelnen Hochschulen

wünschenswert und möglich, die den mannigfaltigen Aufgaben der Volkserziehung Rechnung trägt.

IV. Mit der Ausarbeitung von Studienplänen — im Sinne einer Beratung, nicht einer Verpflichtung — und von Prüfungsordnungen, die vom Geist der freien persönlichen Bewährung, nicht der Kenntnisbemessung erfüllt sein müssen, ist eine Kommission zu beauftragen, die die besten Fachkenner und die besten Lehrer jedes Gebietes in sich vereinigen muß.

C: I. Das ordnungsgemäße Studium in der Pädagogischen Hochschule umfaßt zwei vorwiegend für die Aneignung der Bildungsgüter und der theoretischen Pädagogik bestimmte Jahre. Hierzu tritt ein drittes, vorwiegend der Einführung in die Berufsausübung gewidmetes Jahr (P-Jahr).

II. Die Pädagogische Hochschule darf nicht so groß angelegt werden, daß die Einrichtung einer Übungsschule mit einem wirklich einheitlichen Geist unmöglich würde.

III. Diejenigen Besucher der Pädagogischen Hochschule, die zum Berufe des wissenschaftlichen, technischen, gewerblichen und künstlerischen Fachlehrers übergehen wollen, setzen ihre Studien an der Universität, Technischen, Landwirtschaftlichen, Handels- und Kunsthochschule fort.

Über höhere Schule und Berufsberatung sind auf dem Lehrgange, den das Berufsamt für Akademiker in Frankfurt a. M. in diesem Jahre veranstaltet hatte, die folgenden Leitsätze beschlossen worden:

Die Unvollkommenheit der bisherigen Berufswahl (Überfüllung, Berufsunlust, Berufswechsel und die dadurch bedingte Vergeudung von Volksvermögen) lassen eine Neuordnung der Berufsberatung an den höheren Schulen dringend notwendig erscheinen. Zweck der Berufsberatung ist, eine möglichst fruchtbare Berufsgliederung im Volke vorzubereiten und zu sichern. An der Berufsberatung der Schule beteiligen sich die Eltern, der Lehrer und der Schularzt. Berufsämter, Berufsvertreter und Statistiker sind ergänzend heranzuziehen. Der Arzt beurteilt die körperliche Eignung. Dem Lehrer fällt die Erfassung der Gesamtpersönlichkeit des Schülers im Hinblick auf seine spätere Berufstätigkeit zu.

Die wichtigste Aufgabe besteht für den Lehrer in der planmäßigen Beobachtung des Schülers während der ganzen Schulzeit. In Sekunda und Prima ist die Beobachtung im besonderen auf die Berufseignung einzustellen. Die Führung eines Beobachtungsbogens wird empfohlen. Experimentell-psychologische Untersuchungen nach bewährten Methoden, namentlich bei besonders gearteten Fällen, sind anzuraten. Für diese Aufgabe müßte der Lehrer, mehr als bisher geschehen ist, durch eine vertiefte Einsicht in die psychologischen Grundlagen seiner Tätigkeit vorbereitet werden. Ihre praktische Durchführung erfordert die Herabsetzung der Klassenstärke.

Die Eignungsfeststellung dient der allgemeinen Auslese der Schüler für den späteren Beruf. Die Berufswahl wird gefördert durch die Erziehung zur rechten Berufsgesinnung. Dabei sind im besonderen Vorurteile in der Bewertung der Berufe abzubauen. Allgemeine Kenntnisse der Berufe nach ihrer volkswirtschaftlichen Bedeutung sind zu vermitteln. Daneben können in Vorträgen von Fachvertretern die Schüler über einzelne Berufe aufgeklärt werden. Auch zu dieser Aufgabe der allgemeinen Berufsberatung muß den Lehrern Gelegenheit gegeben werden, ihre allgemein berufskundlichen und volkswirtschaftlichen Kenntnisse zu erweitern.

Im Interesse der Berufs- und Verantwortungsfreudigkeit muß sich alle Berufsberatung freihalten von jeglichem Zwang. Die Mitarbeit der höheren Schulen an der Berufsberatung erstreckt sich demnach auf die Feststellung der Berufseignung und auf die allgemeine Seite der Berufsberatung. Alle übrigen Fragen (wie Auskunfterteilung, individuelle Studienberatung und Laufbahnberatung sowie Stellenvermittlung) sind Aufgabe der Berufsämter, die sich zweckentsprechend in allgemeine und akademische Berufsämter gliedern sollen.

Erfolge von versuchsweise eingerichteten Schulkindergärten werden aus Hamburg mitgeteilt. Die Oberschulbehörde hatte dort im Dezember 1919

solche Erstschüler, von denen vorauszusehen war, daß sie Ostern 1920 nicht versetzt werden könnten und demnach nochmals in die unterste Klasse eintreten müßten, in drei Stadtteilen aus dem Unterricht herausnehmen und in besondere unterrichtliche und erziehliche Pflege bringen lassen. Sie wurden den eigens für sie errichteten Schulkindergärten zugewiesen. Nach sechs Monaten hat dann ein Ausschuß, dem außer der Leiterin drei Schulmänner und ein Psychiater angehörten, eine Prüfung vorgenommen. Sie ergab, daß von den 68 Kindern nicht weniger als 60 v. H. nunmehr der Schule wieder zugeführt werden konnten, während 17 3/4 v. H. der Hilfsschule zuzuweisen waren und 11 3/4 v. H. im Schulkindergarten zu verbleiben hatten. Für den Rest wurde auf besondere Maßnahmen — z. B. Eintreten in die Schwerhörigenschule — erkannt. Es scheint hiernach, daß sich die Einrichtung des Schulkindergartens zur besonderen Förderung der Kinder, die aus widrigen häuslichen Verhältnissen, aus mangelhafter körperlicher Verfassung usf. einen Entwicklungsrückstand zeigen, als eine wirksame Einrichtung bewährt, und es wäre anzuregen, die Versuche in größerem Umfange fortzusetzen.

Eine Arbeitsgemeinde für pädagogische Forschung mit einem experimentalpsychologischen Laboratorium besteht seit Jahren im Rahmen der „Blätter für den Abteilungsunterricht“ in Mies (Böhmen). Es wurde hier vor dem Kriege das für den Unterricht an wenig gegliederten Volksschulen bedeutsame Problem „Bestimmung des Störungskoeffizienten im Abteilungsunterrichte“ durch massenstatistische Aufnahmen in Angriff genommen, und es wird nunmehr die Arbeit wieder aufgenommen. Eine zweite Arbeit beschäftigt sich mit Erhebungen über die allgemeine Volksbildung. Es wurden hierzu im ganzen von ehemaligen Lehreroffizieren über Eindrücke an der Front 2000 Urteile geliefert. Diese beziehen sich auf 25 Fragen. Das Ergebnis der Umfrage wird vom Leiter der A. f. p. F., Dr. Rudolf Peerz unter dem Titel „Woran krankt unsere Schule?“ nach Statistik, Diskussion und Richtlinien für den Neubau im Berichtsblatte bekanntgegeben. — Weitere Probleme, die zurzeit behandelt werden, betreffen die Berufsberatung und die Untersuchung über die Abstraktionsreife im Rechnen.

Die pädagogische Arbeitsgemeinschaft des Bundes „Neue Hochschule“, Ortsgruppe Berlin, veröffentlicht folgenden Arbeitsplan:

Ziele: 1. Besinnung auf die letzten Ziele aller Erziehung und damit insbesondere auf die der Hochschule als der Krönung des nationalen Bildungswesens.

2. Wissenschaftliche Klärung der Voraussetzungen jeder Erziehungstätigkeit und Betrachtung der Erziehungsmittel und -wege.

3. Praktische Arbeit an der Gestaltung der neuen Erziehung, vor allem in Fühlung mit der Jugendbewegung, doch möglichst über ihren Kreis hinausgehend.

Veranstaltungen: I. Arbeitsgemeinschaft über die Arbeitsschule. Leiter: Armin Schneider, Berlin-Charlottenburg, Charlottenburger Ufer 55/56. Begriff der Arbeitsschule. Ihre verschiedenen Richtungen. — Spiel und Arbeit im Kindergarten. — Die freie Arbeitsgemeinschaft in der Schule. — Das Wesen des Werkunterrichtes. — Der naturwissenschaftliche

Unterricht auf der Grundlage des Arbeitsschulgedankens. — Das Arbeitsprinzip in den sprachlich-historischen Unterrichtsfächern. — Arbeitsprinzip und künstlerische Erziehung. — Die Volkshochschule auf der Grundlage des Arbeitsprinzips. — Das Fürsorgeerziehungsheim als Arbeitsschule. (Im Zusammenhange hiermit werden pädagogische Exkursionen und Hospitationen veranstaltet, u. a. in der Berthold Otto-Schule, der Versuchsschule des Rektors Seinig im „Lindenhof").

II. Arbeitsgruppe für Jugendpsychologie. — Die Teilnehmer hospitieren am Dienstag oder Sonnabend in der Berthold Otto-Schule. Die während des Unterrichts gemachten Beobachtungen werden in anschließenden Besprechungen diskutiert.

III. Erörterungsabende über Schul- und Hochschulfragen.

Reihe A 1. Einheitsschule (J. Tews-Prof. Hildebrand).
2. Lehrerbildung (Prof. Spranger).
3. Völkische und menschheitliche Erziehung (Dr. W. Koch).
4. Sozialistische Erziehung (Dr. Loewenstein).
5. Schulreform im Ausland (Dr. Elisabeth Rotten).

Reihe B 1. Erfordernisse einer Neugestaltung der Hochschule im Zusammenhange der Reform des deutschen Erziehungswesens (Prof. Oestreich).
2. Universität und Volkshochschule (Dr. Wegener).
3. Die Organisation des Lehrbetriebes (Dr. Rüstow).
4. Die Idee der Hochschule und die Berufsvorbereitung (Dr. Würzburger).

Besichtigungen:

Berthold Otto-Schule. — Versuchsschule des Rektors Seinig. — 181. Berliner Gemeindeschule (Rektor Otto Schmidt). — Fürsorgeerziehungsheim Lindenhof (Leiter: Dr. Wilker). — Pestalozzi-Fröbel-Haus. — Montessori-Kindergarten in Lankwitz. — Kunstnachmittage des Werner Siemens-Realgymnasiums (Leiter: Dr. Hilker).

Ferner sind einige größere Vorträge in der Universität sowie Veranstaltungen von Märchennachmittagen in Volksschulen geplant.

Der erste deutsche Lehrer-Farbentag fand am 3. und 4. Dez. in Dresden statt. Es wurden Vorträge über die Ostwaldsche Farbenlehre geboten und Berichte erstattet über Versuche, die Farbenlehre einzubauen in den Schulunterricht. Eine Zeichen- und Lehrmittelausstellung ergänzte die Berichte. Wilhelm Ostwald erwartet von der stetigen Pflege, die auf Kenntnis und Beherrschung der Farbwelt abzielt, eine allseitige Entwicklung des Farbsinnes und des Gefühls für Farbharmonieen. In Kursen soll die Lehrerschaft an Volks- und höheren Schulen schnell und sicher in das lichtvoll und logisch aufgebaute Farbgebäude eingeführt werden. Die deutsche Werkstelle für Farbkunde in Dresden-A., Palaisstr. 21, wird Sorge tragen, durch Kurse und erbetene Auskunft für die Sache zu werben. In Sachsen sind schon viele an der Arbeit, besonders Volksschullehrerkreise, der psychologisch begründeten Farblehre einen Platz im Rahmen des Arbeits- bezw. Kunsterziehungsunterrichts zu sichern. Künstler und neuerdings der Werkbund lehnen jedoch die Farblehre als Grundlage für das persönliche schöpferische Gestalten ab. Wer nicht künstlerisches Gefühl durch Anlage besitzt oder durch empirisch

gerichtete Selbstarbeit sich erwirbt, dem kann auch die planmäßige Schulung nach Ostwalds Lehre nicht helfen — so wird im letzten Werkbundheft von Künstlern ausgeführt. Wir nehmen zu der Angelegenheit einen vermittelnden Standpunkt ein: Die Lehre Ostwalds bedeutet Vollendung auf einem wichtigen wissenschaftlichen Teilgebiet; in anschaulicher Form sind die Schüler mit den Grundlagen der Farblehre bekannt zu machen. Zur Kenntnis der Farben, der Farbharmonieen, des Farbkörpers muß die Darstellung und die Beobachtung in Natur, Kunst und Umgebung kommen. Ein Quell reiner Freuden erschließt sich dem farbsuchenden Auge. Die wissenschaftliche Farblehre Ostwalds ist erlernbar jedem normal veranlagten Menschen; sie ist Gegenstand des Unterrichts. Soll die wissenschaftlich begründete Lehre von den Farbharmonieen auch die Grundlage für die „Bildharmonieen" bilden, dann tritt an Stelle des Wissens, der berechneten Farbharmonieen das Gefühl. Neben der Farbe mit ihrem Selbstwert spielen dabei eine ausschlaggebende Rolle die Wertungsmomente der Form, Gliederung, Massenverteilung, Kontrast- und Nachbarwirkung, Randwirkung u. dergl. m. Hier darf nicht gerechnet, reglementiert, rezeptiert werden, hier muß das Gefühl, der Takt, der Geschmack entscheiden. Das aber ist Sache der Wegführer, der Begabten, Erfahrenen, der Auserwählten. Der Wissenschaftler tritt zurück, der Künstler übernimmt die Führung. In dieser Auffassung vom ganzen Problemkreis sehen wir die gesunde Lösung der Frage, in welchem Umfange und auf welchem Wege die Ostwaldsche Farblehre im Arbeitsunterricht der Schule ihren Platz einnehmen kann.

Leipzig. Georg Stiehler.

Nachrichten. 1. Eine Untersuchung über die seelische Eignung zum Lehrerberuf beabsichtigt Herr Rektor Hylla in Altdamm durchzuführen. Er wandte sich zwecks Unterstützung seiner Arbeit an die Leitung des Zentralinstituts, die sich bereit erklärt hat, die Versendung des von Herrn Rektor Hylla ausgearbeiteten Fragebogens zu übernehmen. Diejenigen, die sich für diese Untersuchung interessieren und geneigt sind, den genannten Fragebogen auszufüllen, werden daher gebeten, sich wegen der Zusendung eines Fragebogens an die Geschäftsstelle des Zentralinstituts zu wenden.

2. Anfang Februar haben in Berlin zum 8. Male auf experimentellpsychologischer Grundlage die halbjährlichen Prüfungen gutbefähigter Kinder zur Aufnahme in höhere Schulen stattgefunden.

3. Der Chemnitzer Erziehungsbogen ist in seiner ersten Auflage vergriffen; eine erneute Drucklegung ist der hohen Kosten wegen vorläufig nicht möglich.

4. Das Institut für Jugendkunde an der n. ö. Landes-Lehrerakademie in Wien erstattet durch seinen Leiter, Universitätsdozent Prof. Dr. W. Kammel, den Bericht über sein VII. Studienjahr.

5. Eine psychotechnische Versuchsstelle ist bei der Eisenbahndirektion Berlin eingerichtet worden. Die neue Versuchsstelle wird zunächst folgende Geschäfte übernehmen: Ermittelungen geeigneter Verfahren für die Eignungsprüfung bei der Einstellung von Werkstättenlehrlingen, bei der Auswahl der Bewerber um Stellen des Werkstättenbetriebs, bei der Auswahl der Bewerber für einen beschleunigten Aufstieg besonders gut befähigter Bediensteter mit handwerksmäßiger Vorbildung, Ausarbeitung von

Vorschlägen für die praktische Ausbildung von Beamten und Arbeitern, Ermittelung der Begriffe Mindest-, Mittel- und Höchstleistung in den verschiedenen Dienstbetrieben.

6. Eine psychotechnische Arbeitsgemeinschaft hat sich in Cöthen gebildet. Ihre Aufgaben sucht sie in der Analyse der technischen Berufe, der Untersuchung der Studenten des Polytechnikums auf ihre Berufseignung, in der Berufsberatung allgemein technischer Berufe. Es wird ferner die Frage der Differenzierung der Schüler in der Grundschule untersucht. Sodann will die neue Arbeitsgemeinschaft der Lehrerschaft Vorarbeit und Unterstützung leisten für die Berufsberatung auf der Grundlage von Beobachtungsbogen und Zensurenstatistik. Endlich wird eine Ausgestaltung des Binet-Simon-Systems namentlich für die einzelnen Klassen und älteren Stufen unter dem Gesichtspunkte der Arbeitsschulforderungen angestrebt.

7. Das wissenschaftlich-technische Komitee in Rußland errichtete für das Kommissariat der Arbeit und für die gewerkschaftlichen Verbände ein psychotechnisches Laboratorium, das unter Verwertung erprobter deutscher Verfahren Intelligenz-, Begabungs- und Eignungsprüfungen ausführen wird.

8. Ein psychotechnisches Institut soll an die Akademie für Arbeitswissenschaft in Prag angegliedert und der Berufsberatung, dem Handel, dem Gewerbe und der Landwirtschaft sowie der Begabtenauslese dienstbar gemacht werden.

9. Eine Zweiganstalt des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht ist in Essen begründet worden. Gegliedert in Arbeitsgemeinschaften für die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Gebiete, erstrebt sie ein Zusammenwirken der pädagogischen Kräfte aller Schularten. Beabsichtigt ist, von Essen aus eine Wirksamkeit in anderen Orten des Rheinlands und Westfalens zu entfalten.

10. Das Seminar für Werkunterricht in Leipzig und die Städt. Werklehrer-Bildungsanstalt in Hildesheim veröffentlichen ihren Arbeitsplan für das Schuljahr 1921/22. Außer dem Jahreskursus sind an beiden Anstalten mehrere kurzfristige Kurse vorgesehen. Ausführliche Drucksachen werden abgegeben durch die Leitungen.

11. Der Bund deutscher Frauenvereine macht auf die Bücherei seines Frauenberufsamtes aufmerksam. Sie befindet sich nunmehr in Berlin NW 6, Luisenstr. 33—34. Die Bücherei hat ein neues Literaturverzeichnis zur Berufsberatung (Preis 5.— M.) und ein Literaturverzeichnis zur psychologischen Berufseignung (Preis 2.— M.) zusammengestellt. Ferner gibt sie Materialmappen heraus, die tabellarisch Literatur zu allen Frauenberufs- und Ausbildungsfragen sowie deren Grenzgebieten, wie z. B. Berufseignung und Hygiene aufzählen. Es soll damit die Errichtung eines Materialarchives und einer berufskundlichen Bücherei erleichtert werden.

12. Die Vereinigung der Freunde und Förderer der Philosophie des Als-Ob stellt die folgenden Preisaufgaben: „Die Rolle der Fiktionen in der Erkenntnistheorie von Friedrich Nietzsche“ (3000 M.) und „Das Verhältnis der Einsteinschen Relativitätslehre zur Philosophie der Gegenwart mit besonderer Berücksichtigung auf die Philosophie des Als-Ob“ (5000 M.) Die näheren Bestimmungen sind kostenfrei von Dr. Raimund Schmidt (Leipzig, Fichtestr. 13) zu erhalten.

Literaturbericht.

Dr. Alfred Heußner, Einführung in die Psychologie. Göttingen 1920. Vandenhoeck und Ruprecht. 247 S. 12 M.

In den grundlegenden Auffassungen, dem wesentlichen Begriffsbestande und dem systematischen Zuge steht das Buch im Bannkreise der Wundtschen Lehre. Es gestaltet diese so, daß zu ihr ohne höhere Ansprüche an wissenschaftliches Verständnis der Zugang erschlossen wird. Auf diesen didaktischen Zweck hin vermeidet es im allgemeinen die Ausdrucksweise der wissenschaftlichen Fachsprache, verdeutlicht sehr reichlich an — oft zu breit ausgeführten — Beispielen, scheidet schwierigere Probleme aus und vermeidet die Auseinandersetzung mit anderen psychologischen Systemen. Wenn die Herbartsche Lehre da und dort angezogen wird, so geschah es wohl in Rücksicht auf die Lehrerschaft, vor der Heußner die seinem Buche zugrunde liegenden Vorträge gehalten hat und in deren Berufsbildung nach altem Seminarherkommen die Herbartsche Psychologie zumeist den Vorrang einnimmt. Zugunsten des höheren Seelenlebens läßt Heußner die einfacheren Erscheinungen stark zurücktreten. Es wird so weniger auffällig, wie zugleich das Experiment nicht nach dem Maße seiner Bedeutung auch für eine allgemeiner gehaltene Einführung in die Psychologie dargestellt ist.

Leipzig. Otto Scheibner.

E. Zühlsdorff, Psychologie als Fundamentalwissenschaft der Pädagogik. Vierte, vermehrte und verbesserte Auflage. Hannover 1920. Meyer. 320 S.

Die doppelte Einstellung auf Psychologie und auf Pädagogik gewinnt das in Lehrerkreisen gern benutzte Buch so, daß es abschnittweise immer zu einer psychologischen Grundlegung eine davon getrennt gehaltene pädagogische Nutzanwendung fügt. Im Aufbau führt die Psychologie, steht dabei aber — und zwar nicht unglücklich — in der Bildung der Systemstücke bereits unter dem Drucke der pädagogischen Abzweckung auf die Herausarbeitung des Bildungsvorganges. Die erziehungswissenschaftliche Auswertung beschränkt sich vielfach nicht auf eine einfache Nutzfolgerung aus den zuvor behandelten psychologischen Tatsachen, sondern führt auch selbständigere Teilgebiete der pädagogischen Psychologie vor (z. B. die Untersuchung der Schulneulinge, die vergleichende Betrachtung der Schul- und Hausarbeit u. s. f.). Sachlich steht das Buch, das sich immer an ersten Quellen orientiert, im allgemeinen auf bemerkenswerter Höhe; es hat bei jeder neuen Auflage die Fühlung mit der fortschreitenden Forschung zu halten gesucht. Wie es auf der einen Seite grundsätzlich die Assoziationspsychologie ablehnt, so vertritt es auf der anderen — der pädagogischen — Seite eine Erziehung, die sich auf die Aktivität des Schülers gründet. In diesem Sinne bekennt sich das Buch auf einer tragfähigen psychologischen Grundlage zu der Pädagogik der Arbeitsschule. Erwähnt sei, daß Zühlsdorff auch, soweit der Rahmen es zuließ, die Schulklasse eingehender betrachtet, als es sonst in artgleichen Büchern geschieht. Er folgt hier psychologischen und didaktischen Analysen, wie sie unter anderen Gaudig an verschiedenem Orte — besonders aber im 1. Bande seines Hauptwerkes „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“ — gegeben hat.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. Walther Moede, Die Experimentalpsychologie im Dienste des Wirtschaftslebens. Berlin 1919. Springer. 111 S.

Der um die Entwicklung der Psychotechnik verdiente Verfasser veröffentlicht in dieser Schrift den Inhalt eines Vortrages, den er an verschiedenen Orten vor deutschen Ingenieuren gehalten hat. Er führt, unterstützt durch zahlreiche Bilder, in den großen Kreis der wirtschaftspsychologischen Probleme ein, behandelt dabei ausführlich zuerst die industrielle Psychotechnik im Dienste der Gütererzeugung und fügt — sich hier kürzer haltend — einige Ausführungen über den Güterabsatz in psychotechnischer Beleuchtung an. Unter den psychologisch bedeutsamen Fragen der Gütererzeugung wird von Moede eingehender — gestützt auf das Beispiel der experimentellen Eignungsprüfung für Kraftfahrer — die Berufsberatung behandelt und dann das Wesentliche über die Psychotechnik bei der Rationalisierung des Arbeitsprozesses gesagt. Die Hinweise auf die psychotechnischen Einschläge im Güterabsatzwesen berühren das Gebiet der Reklame und den Gedanken einer psychologischen Eichanstalt.

Dem Vortrag ist angefügt eine Aussprache, die ihm in Berlin gefolgt war und die teils Ergänzungen, teils Bedenken vorgebracht hatte. Ein Nachwort zeigt die Fortentwicklung, die in der Frist zwischen dem Vortrag und seiner Drucklegung die Psychotechnik besonders in der Richtung

auf praktische Anwendungen gefunden hat. Es ist erstaunlich, wie seitdem bereits wieder bedeutsame Fortschritte zu verzeichnen sind.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Laura Gervai: Kindliche und jugendliche Verbrecher. München 1914. Ernst Reinhardt. 144 S.

David Lund: Über die Ursachen der Jugendasozialität. Kriminalpsychologische und soziale Untersuchungen mit Einschluß von Familienforschung in Schweden. Upsala 1918. 360 S.

Im Jahre 1914 hat Frau Dr. Laura Gervai eine Untersuchung über kindliche und jugendliche Verbrecher nach Studien und Erfahrungen aus dem Züricher Gerichtsbezirk geschrieben, und darin außer allgemeinen, auch einschlägige Teilliteratur benützenden Zusammenfassungen eine Reihe aktenmäßig dargestellter Fälle mitgeteilt. An der Hand von Statistiken wird die Häufigkeit der Verbrechen in den einzelnen Altersstufen über und unter 14 Jahren zugleich im Verhältnis zu der Straftathäufigkeit der Erwachsenen dargestellt; vor allem aber werden die einzelnen Verbrechengruppen (Diebstahl, Sittlichkeitsverbrechen, Körperverletzungen, Brandstiftung, Bettel und Landstreicherei) nach ihren Motiven, Verlaufsformen, ihren Beziehungen zu Wohnort, Milieu, Erziehung, Konstitution der kindlichen und jugendlichen Täter beschrieben und so die Frage nach den Ursachen der Jugendkriminalität als einer sozialen Erscheinung vorbereitet. Das wichtigste Ergebnis steckt aber nicht in diesen beschreibenden und zergliedernden Aufschlüssen über die Formen und Verteilung der kindlichen und jugendlichen Rechtsbrüche, sondern in dem Versuch, die Persönlichkeit des verbrecherischen Kindes und Jugendlichen psychologisch einheitlich zu erfassen und über die Ursachen der Entstehung kindlicher und jugendlicher Verbrechen Klarheit zu gewinnen.

Das Ergebnis der Überlegungen zum ersten Punkt läßt nach meinem Dafürhalten eine eindeutige Bewertung nicht zu; es ist sehr fraglich, ob ein bestimmter Persönlichkeitstyp die Voraussetzung für eine kriminelle Entwicklung bildet, und es ist auch nach der Verfasserin erwiesen, daß die jugendlichen Kriminellen durchaus nicht alle psychisch Minderwertige, Psychopathen und Kranke sind. Sie selbst betont, daß „alle Seelenstörungen und Anomalien im Kindes- und Jugendalter noch nicht die Bedeutung einer autonomen und konstanten kriminogenen Eigenschaft haben, vielmehr ist es meist so, daß unglückliche soziale Bedingungen die pathologischen geistigen Vorgänge in Verbrechen umsetzen“ (S. 76). Wenn ich die Tendenz der Verfasserin recht verstanden habe, scheidet sie in der Persönlichkeit der jugendlichen Verbrecher drei Zonen von Eigenschaften: a) Eigenschaften, die sie als Kinder und Jugendliche haben, die sie — innerhalb weiter Grenzen — mit ihren nicht kriminell gewordenen Altersgenossen teilen, die aber gleichwohl für die verbrecherischen Betätigungen selbst belangreich sind: mangelhafte Auffassung, Unwissenheit über die Straffälligkeit bestimmter Handlungen usw. „Die Begriffe des Eigentums, der persönlichen Ehre, der Geschlechtsehre, des Rechtes auf die Unversehrtheit des Körpers, der staatlichen Autorität müssen von Kindern und Jugendlichen erst erworben und angeeignet werden“ (S. 43). Die vielfach kümmerliche Art der Mittelwahl, die Planlosigkeit in der Ausführung, das vielfach naiv-sorglose Verhalten nach vollbrachter Tat sind allgemeine Kennzeichen der Entwicklungsstufe, die sich beim kriminellen wie beim legalen Handeln feststellen lassen. b) Eigenschaften, die an sich noch keine Verbrechensneigung einschließen oder begründen, aber tatsächlich als differentiell-psychologische Momente die Art der Straftat verständlicher erscheinen lassen. So ist z. B. das Rohheitsdelikt und die Körperverletzung das Verbrechen der aktiven willenskräftigen Naturen. c) Endlich kommen Minderwertigkeiten (der Intelligenz, der Sprachentwicklung, des Gefühlslebens usw.), körperliche und geistige Erkrankungen aller Art, also pathologische Beschaffenheiten und Zustände in beträchtlicher Zahl bei den Kriminellen vor. Mit klaren Gründen wird die reichlich äußerliche Lehre von den Stigmen der geborenen Verbrechernatur bekämpft; morphologische Degenerationszeichen (am Schädel, Skelett des Gesichts, an der Ohrmuschel usw.) haben eine kriminalpsychologische Bedeutung überhaupt nicht, auch der Gesichtsausdruck („Verbrecher“-, „Galgen“-Physiognomie) gibt bei Kindern und Jugendlichen keinen Anhaltspunkt. Die Auffälligkeiten sind mehr die typischen Ausdrucksercheinungen der Armut; die Tätowierung ist kein spezifisches Kennzeichen verbrecherischer Qualifikation, sondern meist Folge einer gelegentlich zufälligen Begegnung mit fragwürdiger Kameradschaft; auch die funktionellen Entartungszeichen berechtigen nicht allgemein zum Schluß auf verbrecherische Neigung und Veranlagung. Mit der — an sich nicht geistlosen — Theorie Lombrosos, Ferrianis und der italienischen Positivistenschule, daß das Kind „ein konstitutionell-kriminelles Individuum“ sei, ist wohl inzwischen allgemein gebrochen worden; sie beruhte auf der Verwechslung eines prämoralischen Entwicklungsstadiums mit einer amoralischen bzw. kriminellen Anlage.

Für den Erzieher bedeutsam sind die soziologischen Erkenntnisse, die in der Untersuchung über die Entstehungsursachen der Jugendkriminalität zusammengefaßt sind. Auch die angeborenen Teilbedingungen des Jugendverbrechers erscheinen — im Licht der Familienforschung — wenigstens teilweise noch soziologisch verwurzelt, allerdings in den degenerativen Einflüssen früherer Gesellschaftszustände. „Die kriminelle Veranlagung eines Kindes oder Jugendlichen äußert sich in der durch erbliche Einflüsse angeborenen Neigung zu einer sozial unbrauchbaren oder sozial gefährlichen Lebensführung" (S. 78). Der Gedanke der generativen Schuld, zu allen Zeiten eine der tiefsten Einsichten in die Gesetze des sittlichen Kosmos, ist uns besonders durch die soziale Dichtung der jüngsten Vergangenheit wieder lebendig geworden. An der Tatsache, daß es Persönlichkeiten gibt, die durch ihre Anlagen unfähig sind, sich in unsere sozialen Verhältnisse zu finden, deren Ansprechbarkeit so gering, deren Gemüt so stumpf, deren Triebe so roh, deren Aktivität so gewaltsam ist, daß sie auch durch den außerordentlichen Aufwand an Erziehungs- und Schutzmitteln nicht vor der Verwahrlosung bewahrt werden können, läßt sich wohl nicht zweifeln. Ob diese besonders durch keimschädigende Gifte (Alkohol, Syphilis usw.) gewirkten Erbgrundlagen als allgemeine Geistesanomalie, als krankhafte moralische Abartung (moral insanity), als moralische Imbezillität oder als Verbrecherdisposition („essentiell antisoziale Konstitution") im engeren Sinn (bei normaler Veranlagung auf intellektuellem und emotionalem Gebiet) anzusprechen sind, welche Kombinationen zwischen diesen Formen vorkommen, scheint mir nicht bloße Definitionssache, sondern Gegenstand weiterer aufhellender Forschung. Unzweifelhaft kann aber die Verwahrlosung und das Verbrechen der Kinder und Jugendlichen bei normaler Veranlagung auch in den Lebensumständen (Milieu), also im weitesten Sinn durch soziale Faktoren verursacht sein. Vor allem die Unehelichkeit der Geburt mit ihren durchschnittlichen Folgen, die Verwaisung, die Lockerung des Familienlebens durch den Zwang zu außerhäuslicher Arbeit auch der Mutter, die frühe und übermäßige Erwerbsarbeit der Kinder selbst, die Einflüsse des Großstadtlebens und das Wohnungselend scheinen als Milieufaktoren für die Entstehung der Jugendkriminalität in Betracht zu kommen. Von Interesse ist die Vermutung, daß die kriminellen Folgen des Milieus weniger tief greifen, die bloße Verwahrlosung scheint zu Formen asozialer Lebensführung zu führen, die von schwerer Kriminalität frei bleiben, während die durch Anlagen belasteten und gefährdeten fast durchweg die schwerwiegenden Deliktformen aufweisen. Pädagogisch wichtig ist die Beobachtung, daß der Zeitpunkt der Schulentlassung die erhöhte Wirkung der Milieufaktoren erkennen läßt, er ist der bevorzugte Zeitpunkt des Kriminalitätsbeginns. Als die häufigste Ursache erscheint nach den schweizerischen (hierin mit anderen Feststellungen sich berührenden) Ergebnissen das Zusammentreffen von ungünstiger Anlage und gefährdender Umgebung.

Wer sich an der Hand dieses feinfühligen Buches und unter steter Anziehung der Lebensbilder kindlicher und jugendlicher Rechtsverbrecher, die in Kleinschrift 40 Seiten füllen, in die Fragen einführen lassen will, kann sicher sein, keinen schlechten Berater gewählt zu haben.

Dem Titel nach beschränkt sich die als Inauguraldissertation bezeichnete bedeutend umfangreichere Arbeit des Schwedischen Forschers David Lund lediglich auf die Ursachen der Jugendasozialität. In Wirklichkeit ist das Werk die Frucht mehr als 9jähriger Studien, auf eine Literaturkenntnis und eine methodische Schulung aufgebaut, die den Verfasser nicht nur durch die guten gelehrten Institute seiner Heimat, sondern auch durch die Biostatistik der Galton-Pearson-Institute und die deutsche sozialmedizinische und sozialpädagogische Forschung geführt hat.

In der Einleitung wird die Ausdehnung der jugendlichen Verwahrlosung und Kriminalität in den europäischen Ländern überblickmäßig gekennzeichnet. Bekanntes Material wird durch Angaben über Schweden ergänzt und durch seine Zusammenstellung zu einem dringlich mahnenden Hinweis auf die Problematik unserer Zivilisation. Im Anschluß daran wird der relative Wert der statistischen, biographischen und psychographischen Methoden für das Studium der Ursachen der Jugendkriminalität diskutiert, die Einseitigkeit der rein biologischen Erklärung (Lombroso) wie die einseitige Herleitung aus sozialökonomischen Mißständen (Quetelet) abgelehnt und die vom Verfasser angewandte Kombination der Methoden begründet. Er hat 175 verwahrloste und kriminelle Knaben, welche am 25. VIII. 1914 in der Zentralfürsorgeanstalt Hall aufgenommen waren, mathematisch-statistisch bearbeitet, er hat von einer Gruppe Minderjähriger Biographie- und Individualitätsanalysen angefertigt, hat dann als Parallelmaterial 743 Knaben und 106 Mädchen, d. h. sämtliche am 25. VIII. 1914 in Schweden in Fürsorgeanstalten untergebrachten asozialen Jugendlichen herangezogen und zum Vergleich der Norm mit 709 nicht verwahrlosten und nicht kriminellen Knaben 106 und ebensolchen Mädchen untersucht und schließlich zur Aufhellung der erblichen Einflüsse 280 kriminelle Jugendliche über 15 Jahre, 420 kriminelle Minderjährige im Alter von 11—18 Jahren, sowie 128 Familien, bei denen die Probanten in der letzten

Generation als chronisch kriminell angesehen werden dürften, einer besonderen Untersuchung unterzogen. In äußerst sorgfältig gearbeiteten Tabellen und aufschlußreichen Kurven wird die Eigenart des Materials der Untersuchung zusammengefaßt und veranschaulicht. Außer den aus der Arbeit von Laura Gervai, bei Gruhle und anderen Autoren angegebenen Richtungen der Untersuchung, die vielfach durch Lund verfeinert wurden, sind einige spezielle, zum Erblichkeitsproblem gehörige Fragestellungen bemerkenswert (Schädelindexmessungen, Augenfarbe, Aszendenz).

Die Ergebnisse sind in ausführlicher Diskussion unter Anziehung einer ausgedehnten Literatur (das Verzeichnis derselben ist ein Verdienst für sich) zusammengefaßt in den Hauptkapiteln: Parallele zwischen kriminellen und nichtkriminellen Jugendlichen bezüglich der Milieu- und Aszendenzverhältnisse (S. 35—93), die Aszendenz der männlichen Fürsorgezöglinge von Hall (94—113), die Individualität der asozialen Jugendlichen und Parallele zwischen asozialen und nicht asozialen Jugendlichen (114—140), die kausale Bedeutung von Anlage und Milieu (S. 141—258), die Disposition zum asozialen Charakter (259—283), zur Psychologie asozialer Jugendlicher (273—323), die Kriminalpolitik der Zukunft unter besonderer Berücksichtigung der Jugendlichen (323—348).

Aus dem ersten Kapitel ergibt sich, daß Städte und volkreichere Orte nicht nur relativ, sondern absolut einen höheren Anteil an Jugendasozialität in allen ihren Formen haben, daß Uneheliche überhaupt und besonders solche, die nicht bei der Mutter bleiben können, sondern in Pflege gegeben werden, ein erhebliches Kontingent der Asozialen stellen. Ebenso eingehend wird der Einfluß der ökonomischen Situation der Eltern untersucht, wobei einerseits berücksichtigt wird, daß Armut oft selbst erst eine Folge z. B. des Alkoholismus ist, und daß andererseits Armut nicht notwendig kriminelle Folgen haben muß (dabei wird m. E. nur an die moralische Widerstandskraft der Kinder armer Schichten ein Maßstab angelegt, der aus den besser situierten Bürgerkreisen stammt). Die Wohnungsverhältnisse (Zimmerzahl, Lage der Wohnräume, Schlafburschenwesen usw.), die moralische Beschaffenheit der Eltern, der Mangel an Eltern (Halbverwaisung, Verwaisung), Alkoholismus und Liederlichkeit der Eltern, ihre Kriminalität selbst, ihre psychischen Defekte und ihre psychische Minderwertigkeit werden gesondert untersucht und in ihrem Einfluß auf die Jugendasozialität nach vergleichend-statistischen Methoden abgewertet. Ein Versuch, das Zusammenwirken bzw. die Divergenz aller Erbeinflüsse zu ermitteln, ist bei den Hallzöglingen gemacht. In 40 Familien mit einfacher Belastung waren von 219 Kindern 85 oder 38,8% psychisch minderwertig. In 16 Familien mit doppelter Belastung waren von 89 Kindern 50 oder 56,2% psychisch minderwertig; „die Frequenz der psychischen Minderwertigkeit bei den Nachkommen nimmt mit der größeren Frequenz an psychischer Minderwertigkeit in der Aszendenz sukzessive zu“ (S. 102). Die verbrecherische Asozialität als solche ist beim schwedischen Material — aber wohl aus äußeren Gründen — nicht nennenswert in beiden Gruppen der einfach bzw. doppelt Belasteten verschieden. Eine allseitig die Zusammenhänge aufhellende bzw. die Kompensationen und Steigerungen zwischen den ursächlichen Faktoren klärende Endformulierung wird nicht gegeben; sie scheint noch nicht möglich zu sein. Das Aschaffenburg'sche Experiment, über die verbrecherische Anlage als solche zu einer Entscheidung zu kommen — Erziehung von Kindern verbrecherischer Eltern ohne Kenntnis ihrer Abstammung in einem guten Haus von der Geburt an — ist annähernd bei einem der untersuchten schwedischen Fälle unabsichtlich durchgeführt worden, es entschied für die Übermacht der Erbmasse über die Umgebungs- und Erziehungseinflüsse (S. 76—78).

Die Beschreibung der Individualität der Zwangszöglinge erstreckt sich auf die Feststellung psychischer Krankheiten und Anomalien; 25,7% werden als psychisch minderwertig befunden, der Rest als mindestens normal; die Untersuchung erstreckt sich nicht nur auf den Status bei der Einlieferung, sondern auch auf die Vorgeschichte, diskutiert ähnlich wie Laura Gervai auch die Degenerationsstigmata und bezeichnet sie als sachlich belanglos, auf die Intelligenz und die übrige psychische Beschaffenheit (geprüft sowohl mit Tests als durch längere planmäßige Beobachtung), 33,7% erscheinen als intellektuell minderwertig, 21,8% als psychisch auffällig oder psychopathisch, 14,9% als intellektuell minderwertig und psychisch auffällig, im ganzen sind $^2/_5$ der Untersuchten psychisch minderwertig. Physische und psychische Abnormität in ihren getrennten oder verbundenen Vorkommen ergeben Gruppen, die von den durch Gruhle festgestellten erheblich abweichen — wie mir scheint, weil dabei auch ein verschiedener Normbegriff eine Rolle spielt. Immerhin schließt der Verfasser auch die Diskussion dieser Frage mit der Vermutung, man dürfe der psychischen Minderwertigkeit allein keine ausschlaggebende Bedeutung als Kausalitätsmoment für die Kriminalität beimessen. Sehr genau wird an der Hand ausführlicher Berichte die kausale Bedeutung von Anlage und Milieu für das Kinderverbrechen studiert. Als brauchbare Gruppen arbeitet Lund (in Auseinandersetzung vor allem mit Gruhle und Gregor) 5 heraus: das asoziale Verhalten ist begründet entweder nur in der Anlage A, oder hauptsächlich in der An-

lage, aber auch im Milieu A + M, in Anlage und Milieu sozusagen zu gleichen Teilen A + M, hauptsächlich im Milieu, aber auch in der Anlage M + a, schließlich nur im Milieu (M). Die Mächtigkeit dieser Gruppen wird abgesteckt, vor allem läßt sich ein sinnvoller Zusammenhang zwischen dem Alter des Auftretens der Verwahrlosungssymptome und den Gruppen feststellen, wobei A (6,5 Jahre) und M (11,3 Jahre) Extreme bilden (Tabelle S. 236); die Frequenz psychischer Abnormität in den Gruppen (Abnahme der intellektuellen Defektivität von der A- nach der M-Gruppe hin). Die Beziehung der Anlage- und Milieugruppen zu den vorher festgestellten Aszendenz- und Milieufaktoren im einzelnen wird eingehend diskutiert (so sind z. B. bei der A-Gruppe 69,1 % der Eltern psychisch minderwertig, 67,3 % bestraft, bei der M-Gruppe dagegen nur 30,9 % der Eltern minderwertig, 32,7 % bestraft).

In dem Kapitel über die Disposition zum asozialen Charakter gibt der Verfasser einleitend einen Bericht über die Entwicklung der Frage nach der Vererbung psychischer Eigenschaften von Francis Galton bis auf die jüngsten Untersuchungen, rekapituliert die schwedische Familienforschung mit Einfluß seiner eigenen verdienstvollen Arbeiten und sucht dann mit korrelationsstatistischen Methoden im Anschluß an K. Pearson über einen evtl. Zusammenhang zwischen Verwahrlosung oder Kriminalität bei den Kindern mit Kriminalität in der Aszendenz Klarheit zu gewinnen. Er berechnet den Korrelationskoeffizienten (r) für den Zusammenhang zwischen psychischer Defektivität bei Eltern und Kindern auf = 0,75 mit WF = ± 0,02, den für Kriminalität der Eltern und Verwahrlosung bzw. Kriminalität der Kinder = 0,34 mit WF = ± 0,02, d. h. die Wahrscheinlichkeit einer Vererbung der psychischen Minderwertigkeit, vor allem in intellektueller Hinsicht ist groß, die einer Vererbung der asozialen Disposition bzw. der Entladung der Erbfehler in asozialen und antisozialen Handlungen bedeutend geringer. Wenn ich diese Ergebnisse richtig deute, sind sie für die bessernde bzw. behütende Arbeit aufopfernder Erziehung eine tröstliche Ermutigung, ein sozusagen mathematischer Beweis für die Möglichkeit der Erziehung selbst noch in den durch die minderwertige Beschaffenheit der Zöglinge schwierigsten Fällen.

In den Schlußkapiteln bucht der Verfasser den Ertrag seiner sorgfältigen Erhebungen für unsere Kenntnis des Seelenlebens asozialer Jugendlicher und für die Kriminalpolitik namentlich für die vorbeugende und bessernde Erziehung. Für das psychologische Verständnis krimineller Handlungen bei Normalen werden an sich gesunde Kräfte (Energie, Organisationstrieb, Erfindungsgeist usw.), die sich üben und ausleben wollen, ungenügend entwickeltes Auffassungs- und Denkvermögen, vorübergehende Gefühlsperversionen herangezogen, dazu kommen Gelegenheitsursachen aller Art (Verwilderung des Genußlebens, Kinoseuche usw.). Für die Psychologie der Entarteten wird die Überentwicklung physischer Instinkte, krankhaft gesteigertes Gefühlsleben, Mangel an Mitgefühl, Verworrenheit des Denkens und fehlende Willenskraft betont. Auch Art und Grad der Jugendkriminalität werden — unter Feststellung der gleichen Klassen von Jugendverbrechen, die bei L. Gervai unterschieden sind — psychologisch durchleuchtet. Besonders sorgfältig ist das Alter des ersten Auftretens der Verwahrlosungssymptome und der Aufnahme in die Fürsorgeanstalt studiert, die Maxima liegen in beiden Reihen im 9./10. und 13./14. Lebensjahre. Das letzte Ergebnis stimmt mit dem L. Gervais überein und macht die moralischen Gefahren des Abschlusses der Schulpflicht deutlich. Schilderungen der Motive, psychischen Beschaffenheit und Tatumstände bei den Hauptkategorien (Einbruchsdiebe, Sittlichkeitsverbrecher, Rohheitsverbrecher, Brandstifter, Herumtreiber und Landstreicher) bilden den Abschluß der psychologischen Betrachtungen. Ich kann den Erzieher nur nachdrücklich auf die Lektüre dieses Kapitels verweisen; die Bedeutung für die Schärfung des Blickes und Gewissens auch in der Erziehung der in jedem Sinn des Wortes Normalen ist eine große.

Die Hilfsmittel im Kampf gegen die Jugendkriminalität gliedert er in soziale (Vormundschaftswesen, Ziehkinder- und Pflegewesen, Horteinrichtungen, Ehegesetzgebung usw.), pädagogische (Umgestaltung der Schulen im Geiste Pestalozzis, Fortbildungsschule mit Ausnützung des Arbeitsgedankens und der Staatsbürgergesinnung), rassenhygienische (Eheverbot, Unfruchtbarmachung). Ich habe mich mit den hier liegenden Problemen nach bestimmten Richtungen eingehend auseinandergesetzt und verweise auf die von mir herausgegebene Sammelschrift: „Die Zukunft des Jugendschutzes“ („Das neue Deutschland“ in „Erziehung und Unterricht“ Bd. V, Leipzig 1918, Veit & Co.).

Mit vorbildlichem Fleiß und verantwortungsbewußter Gewissenhaftigkeit hat David Lund sein ausgedehntes Material gesammelt, untersucht und verarbeitet. Sein Buch bedeutet durch die breite kritische Verwertung der einschlägigen Literatur und durch Verbesserung vieler Methoden im einzelnen einen relativen Abschluß der Diskussion über die Ursachen der Jugendasozialität und ist für die Jugendkunde selbst, die ja ohne Soziologie und Kriminologie der Jugend notwendig unvollständig bleibt, wie für Erziehung und Politik eine Fundgrube fruchtbarer Anregung. Auch

die offenen Fragen sind nirgends verschleiert, so daß auch für die fortschreitende Forschung ein reicher Gewinn aus den langjährigen und mühevollen Untersuchungen fließen wird.

München. Aloys Fischer.

E. Zühlsdorff, Das Begabungsproblem in der Grundschule. Hannover 1920. Carl Meyer. 72 S.

Wer nach einer kurzen Überschau sucht, die das Wesentliche aus den zahlreichen Erörterungen der letzten Jahre über die Frage der Begabtenauslese darstellt, und wer dabei die besonders schwierige Gestaltung der wichtigen Angelegenheit im unteren Stockwerke der Grundschule erörtert finden will, kann durch die Schrift von Zühlsdorff befriedigt werden. In einem kurzen theoretischen Teile zeigt sie zunächst die Bedeutung der Begabung innerhalb des schulmäßigen Bildungsganges und sagt einiges über die geschichtliche Entwicklung des Begabungsproblemes bis herauf zum gegenwärtigen Stande, dabei den Begriff Intelligenz erörternd und auf die ersten Fragebogen und die heute herausgebildeten Prüfungsverfahren hinweisend. Nach dieser allgemeinen Grundlegung befaßt sich ein ausführlicherer praktischer Teil mit der „Lösung des Begabtenproblems in der Grundschule". Es wird in ihm der Unterbau der Einheitsschule in vier Auffassungsrichtungen durchblickt: 1. Sieht man in der Grundschule das große Sammelbecken für die Kinder aller Schichten, so erhebt sich das Bedenken, ob sie damit nicht zur Hemmung von Begabungen werde. Bestünde tatsächlich eine solche Gefahr, so erhebt sich die Forderung, ihr entgegenzuarbeiten. 2. Eine Vorbedingung dazu ist die genaue Kenntnis der unterschiedlichen Begabungsarten und -grade, die sich in der Einheitsschule zusammen finden: die Grundschule „ein Sichtungsapparat". Es fragt in dieser Blickwendung Zühlsdorff: Wer ermittelt die Begabungen und wie geschieht diese Erfassung? Bei der Personenfrage erörtert er den Gedanken des Schulpsychologen und bei den Methodenfragen fügt er zu den nun schon zahlreichen Beobachtungsbogen einen eigenen, der für die vierstufige Grundschule entworfen ist und in Anlehnung an die Vorbilder einiges bemerkenswertes Neue bringt. 3. Aus ihren Befunden hat dann die Schule die organisatorischen unterrichtlichen Folgerungen zu ziehen: sie muß sich entsprechend gliedern und angepaßte Lehrverfahren ausbilden und wird damit zu dritt ein „Förderungsapparat". Zühlsdorff entwickelt hier in kritischer Betrachtung für die bisher zutage getretenen Vorschläge die leitenden Gesichtspunkte und legt in schematischer Darstellung ein durch positive und negative Auslese gewonnenes Bild der Differenzierung der Grundschule vor. Die methodische Forderung aber, die von dem Begabungsproblem gestellt wird, ist, daß die Arbeit, das schaffende Lernen, zum herrschenden Unterrichtsverfahren werde. 4. Zuletzt nun tritt an die Grundschule als an den tragenden Stamm des Astwerkes, in dem sich das gesamte einheitlich gedachte Bildungswesen weiter entfaltet, die schwierige und verantwortungsvolle Aufgabe, ihre Schüler hinzuleiten auf Bildungsbahnen, die ihrer Begabung gemäß sind. Die Grundschule gewinnt so für den Begabtenaufstieg die Bedeutung eines Regulierungsapparates.

Dies in Kürze der Gedankenzug des Buches. Sich kritisch mit Zühlsdorff über Grundsätzliches und Abgeleitetes auseinanderzusetzen, würde einen selbständigen Aufsatz erfordern. Er selbst ist sich bewußt, daß seine Vorschläge noch weiterer Erörterungen bedürfen, ist sich auch bewußt, daß die Lösung der Grundschulfragen, die er in schöner Eigenarbeit versucht, nicht allein vom Begabungsproblem aus zu gewinnen ist. Ein ausführliches Schriftenverzeichnis gibt für selbständiges Weiterdenken die literarische Orientierung an. Einige bedeutungsvollere Arbeiten, so die von Wyhenberg, sind leider nicht verzeichnet.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. Wilhelm Höper, Fragen und Ergebnisse der Schülerauslese in Hamburg. Nach amtlichem Material im Auftrage der Oberschulbehörde zusammengestellt und herausgegeben. Mit einem Geleitwort von Schulrat Dr. Umlauf. Hamburg 1920. W. Gente. 64 S. 8 M.

Die Schrift Höpers ist ein wertvolles und willkommenes Seitenstück zu dem bekannten Buche von Moede u. Piorkowski über die Begabtenauslese in Berlin. Das Grundsätzliche und Tatsächliche über das Hamburger Verfahren wurde in dieser Zeitschrift durch Stern, Höper usw. in verschiedenen Beiträgen bereits dargestellt, so daß sich hier ein eingehenderer Auszug erübrigt. Höper beschreibt die Auslesen: zwei, die sich auf Beobachtungsbogen und Begabungsprüfungen stützten, und zwei, die nur auf Grund der Schulzensuren erfolgten. Er stellt die Methoden ausführlicher dar, berichtet über die Unterrichtsergebnisse der ausgelesenen Schüler und faßt einheitlich zusammen, mit welchen Einstellungen und Tätigkeiten der Lehrer bei der Auslese mitwirken soll. Eine große Anzahl von beigegebenen Tafeln gibt für die Ausführungen

die zahlenmäßigen Belege. Aus Höpers Folgerungen für die Auslesepraxis auf Grund der Hamburger Erfahrungen heben wir nur das Folgende heraus.

Innerhalb des umfänglichen großstädtischen Schulkörpers muß die Vorauslese möglichst einheitlich geschehen. Nicht bewährt haben sich die besonderen Empfehlungen einzelner Schüler. Die erteilten Schulzensuren tragen den Nachteil, daß sie ungenügend differenzieren und nicht mit dem gleichen Maßstabe und unter gleichen Bedingungen gegeben sind. Leisten sie auch gewiß beim Ausleseverfahren einige Hilfe, so erfordern sie doch, daß ein ausführliches Lehrerurteil in Worten sie begleite; freilich bedarf es zu solchen Schülerbildern, die im Sinne einer „exakten Pädagogik" zu gestalten sind, einer guten psychologischen Schulung des Lehrers. Ebenso fordern die Begabungsprüfungen für die Zwecke der Schülerauslese eine gründliche Ausbildung der leitenden und der Hilfe leistenden Kräfte, wie auch vor allem noch eine Herausarbeitung tauglicher Methoden. Die unerläßliche Einheitlichkeit der Prüfungsbedingungen zu erreichen, ist eine Frage der Organisation; der Prüfende selbst müßte ein auf dem Gebiete befähigtes und bewandertes Mitglied des Lehrerkollegiums sein.

Hat man dem Buche von Moede und Piorkowsky vielfach vorgeworfen, daß es von einem allzu starken Optimismus getragen sei, so könnte an den Ausführungen der Höperschen Schrift eine unerwartete Zurückhaltung auffallen. Verstehen wir den Verfasser aber recht, so spricht er der Schülerauslese doch eine Zukunft zu, wenn er auch meint, daß nach dem gegenwärtigen Stand die Fragen noch nicht in allen Stücken befriedigend gelöst sind.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

A. Sickinger, Arbeitsunterricht, Einheitsschule, Mannheimer Schulsystem im Lichte der Reichsverfassung. Leipzig 1920. Quelle & Meyer. 125 S.

A. Sickinger, der bekannte Mannheimer Stadtschulrat, legt in dieser Schrift seine Anschauungen und Erfahrungen über die genannten Fragen dar, ausgehend von der Tatsache, daß in der neuen Reichsverfassung Arbeitsunterricht als Pflichtlehrfach und der Aus- und Aufbau des Schulwesens im Sinne der nationalen Einheitsschule gefordert ist. Was er im Zusammenhang damit über die technische Vereinheitlichung des gesamten deutschen Schulwesens sagt, ist so einleuchtend, daß man endlich einmal die Verwirklichung erwartet, damit solche Binsenwahrheiten nicht noch weiter der Wiederholung bedürfen. Den Arbeitsschulgedanken sieht S. in den Forderungen nach vermehrter körperlicher Betätigung, insbesondere Handbetätigung — einbezogen in die Aneignung, so daß sie zum schaffenden Lernen werde — und in der Gestaltung der Aneignung nach dem Grundsatz der Selbsttätigkeit; darum die Forderung des Arbeitsunterrichts als eines besonderen Faches wie als eines Grundsatzes in den verschiedenen Unterrichtsfächern und Arbeitsunterricht im weiteren und höheren Sinn als selbsttätiges Lernen. In die Erörterungen des Arbeitsschulgedankens wird dann die Betrachtung der allgemeinen psychologischen Grundsätze der Entwicklungsgemäßheit und der individuellen Anpassung hineinverwoben und alle Forderungen der Idee des Kindes und seiner Bildung untergeordnet. Dabei wird der alte Grundsatz von der Koinzidenz der individuellen seelischen Verfassung und der Struktur des als Bildungsstoff in Betracht kommenden Kulturgutes, von Kerschensteiner als Kongruenz- und Grundaxiom des Bildungsvorganges formuliert, in seiner Bedeutung und in seinen Grenzen gewürdigt. Die Einzelausführungen und die praktischen Folgerungen müssen in dem Buch selbst nachgelesen werden; besonders sei auf die 1915 gefaßten Beschlüsse zur Durchführung des Arbeitschulgedankens in Mannheim hingewiesen (S. 27ff.). Der zweite Teil der Schrift beschäftigt sich mit dem Schulaufbau. S. tritt für die 4jährige Grundschule ein, in der er bereits den Grundsatz der Gliederung nach Befähigung angewendet wissen will. Nach der Grundschule erfolgt die Verzweigung in Volksschule, in Mittelschule und in Studienschule. Den Ausbau der Mittelschule hält er für besonders wichtig zur Vorbereitung auf gehobene praktische Berufe und zur Entlastung der Studienschulen. Ob sie selbständig oder als Glied des Volksschulaufbaues einzurichten ist, sieht er als Frage an, die sich nach den örtlichen Verhältnissen entscheidet. Den Mittelschullehrgang als Mittelstufe der höheren Schule lehnt S. ab. Die Studienschule denkt er sich 9jährig mit 2—3jährigem gemeinsamem Unterbau, also im Sinne des Reformsystems. Dazu tritt er noch ein für die 6jährige Aufbauschule für starkbegabte Volksschüler, die in den Seminargebäuden unterzubringen seien und für einen Schultyp mit nur einer Fremdsprache zur Pflege einseitiger Begabungen besonders auf naturwissenschaftlichem, technischem und künstlerischem Gebiet; außerdem sollen Volkshochschuleinrichtungen denjenigen, die auf Grund hervorragender Leistungen im praktischen Beruf ihre Eignung zur Bekleidung höherer Posten erweisen, die notwendige theoretische Vertiefung möglich machen. Die Studienschulen müßten wieder einen strengeren Maßstab anlegen, trotzdem aber Streichungen am Lehrstoff da und dort vornehmen, schon auch um den notwendigen neuen Stoffen der Staatsbürgerkunde

und Volkswirtschaftslehre Raum zu schaffen. Höchstmaß 30 Pflichtstunden, dazu noch besondere Körperpflege (außer Turnen) sowie Werkstatt-, Laboratoriums-, Garten- und Neigungsarbeiten; nur zwei verbindliche Fremdsprachen.

Außer der äußeren Vereinheitlichung wird die innere gefordert. Diese sieht S. in dem einheitlichen psychologischen Unterrichtsziel (Erkenntnisbildung, nicht bloß Kenntnisvermittlung, auch in der Volksschule), in der einheitlichen Methode, die durchweg von realistischem Geist getragen sein müsse (Heranführung an die Wirklichkeit, weg vom literarisch-buchmäßigen Lernen — S. war ursprünglich Altphilologe!), in der Pflege des deutschen Volksgeistes in allen Schulen (der deutsche Unterricht müsse überall den Mittelpunkt, wenn auch nicht den Schwerpunkt bilden) endlich in einer positiven Gesundheitspflege. Eine solche Vereinheitlichung und Gliederung der Bildungswege ist aber nur möglich, wenn die Individualität des Schülers allseitig studiert wird; darum müsse in der neuen Lehrerbildung der menschenkundliche Bestandteil, auch für die Lehrer der Studienschulen, eine größere Rolle als bisher spielen; nur so könne der humanistische Geist wieder wirksam werden gegenüber dem Fachgeist. Freilich ist sich S. auch darüber klar, daß für die nationale Einheitsschule eine Umstellung der Eltern im Sinne eines vertieften sozialen Geistes notwendig ist. Der dritte Teil gibt eine Übersicht über den Mannheimer Volksschulbau mit seinem Haupt-, Förder- und Hilfsklassensystem, seinen Vorbereitungs-, Fremdsprach- und Übergangsklassen, seinen Schwerhörigenklassen und Schulkindergärten. Am eingehendsten wird die Frage der Förderklassen behandelt. S. stellt hier wertvolle Ergebnisse der Promotionsstatistik zusammen. Er geht weiterhin auf die einzelnen Einwände genauer ein und bringt eine größere Zahl amtlicher Gutachten über das Mannheimer System, ferner einen Überblick über die Verbreitung des differenzierten Systems, sowie die Stellungnahme zu ihm von Seiten verschiedener Körperschaften, Versammlungen und bekannterer Einzelpersonen. Der Schluß des Buches behandelt das Verhältnis der drei Grundgedanken zueinander. Gegenüber manchen Einzelausführungen kann man verschiedener Meinung sein; die Durchführung des nach Befähigung gegliederten Schulsystems kann man sich verschieden denken; dem Grundgedanken der Gliederung wird man zustimmen müssen unter zwei Voraussetzungen: 1) wenn man will, daß die nationale Einheitsschule sich durchsetzt und von Dauer ist; 2) wenn man das Ziel der Bildungsarbeit als generelles Einzelziel auffaßt, nicht als Gesamtziel, wenn man also jeden einzelnen Schüler nach Maßgabe seiner Bildungsfähigkeit, unbeschadet der Gemeinschaftserziehung, zu einem geistig selbständigen Menschen heranbilden will, wenn man dementsprechend die Schulklasse als Zweckverband auffaßt, aus dem sich eine vorübergehend bestehende Bildungsgemeinschaft entwickeln kann und soll, kurz, wenn man nicht mit der Schule zugleich das ganze Leben neu gestalten will. — Daß die von der Mannheimer Lehrerschaft über die Einrichtung von Hilfsschulen und Übergangsklassen hinausgehende Differenzierung voriges Jahr abgelehnt worden ist, halte ich für einen pädagogischen und auch schulpolitischen Fehler; außerdem scheint mir die Ablehnung nicht eigentlich in der Sache begründet zu sein. Zu einer genaueren Erörterung dieser Stellungnahme fehlen mir z. Z. noch die nötigen Unterlagen.

Tübingen. Gustav Deuchler.

Schulrat Otto Eberhard, Lebenskunde in der Fortbildungsschule. Ein Vortrag mit Zutaten und Lehrplananhängen. Leipzig 1917. A. Haase. 68 S.

Die Ausführungen Eberhards bewegen sich um den Grundgedanken, daß der Sinn der Fortbildungsschule nicht in rein fachlicher Ausbildung gelegen sei, sondern eine Erfassung der ganzen werdenden Persönlichkeit der Jugendlichen verlange. So soll, um nur eins zu nennen, die Berufskunde, deren berufstechnische Gestaltung damit nicht in Frage gestellt wird, sich zur Pflege der Berufsgesinnung vertiefen; so darf ferner ein gesonderter Religionsunterricht in der Bildungsarbeit nicht fehlen. Hergeleitet werden die Forderungen, die Eberhard stellt, aus einer tieferen Erfassung des Bildungsbegriffes, von woher dann auch verlangt wird, die innere Gestaltung der Fortbildungsschule auf psychologische und jugendkundliche Erkenntnisse zu begründen. — Im Ganzen eine ausgezeichnete, mit warmer Empfindung und aus echter Erziehergesinnung verfaßte Schrift, die bei den jetzt zur Verhandlung stehenden Fragen, wie im äußeren und inneren die Fortbildungsschule unter den neuen Verhältnissen zu gestalten sei, sichere Wegweisungen zu geben vermag.

Leipzig. Otto Scheibner.

Druck von J. B. Hirschfeld (A. Pries) in Leipzig.

NEUE ERZÄHLUNGSLITERATUR

WILHELM SCHARRELMANN

Jesus der Jüngling

Roman. 380 Seiten. 6.–10. Tausend. Geh. M. 11.–, Geb. M. 18.–*

„Nein, das Buch ist nicht geschrieben worden, es wurde in Stunden der Weihe einem begnadeten Menschen geschenkt! Mit einer geradezu traumhaften Sicherheit ist diese Geschichte gestaltet, als ob plötzlich der Schleier der Jahrtausende fortgezogen würde, so breitet sich das Leben des geheimnisreichen Nazareners, von dem die Bibel nur Geburt und kurze, schon vom nahen Tod überschattete Tage berichtet, nun in ruhiger Klarheit vor unseren Augen aus. Kein Volk der Erde, soweit es den Nazarener kennt, kommt an diesem Werke vorüber."

Hamburger Nachrichten.

Täler der Jugend

Roman. 216 Seiten. Geheftet M. 5.–, Gebunden M. 10.–*

„Aller Lorbeer gebührt erst der dritten, wahrhaft seligen Dichtung: Sie heißt „Täler der Jugend" und zeichnet den Weg eines jungen, fahrenden Handwerksgesellen. Ewald Bodmer heißt dieser blonde Guck-in-die-Welt, in dem wir den Bruder des Hans im Glück, des grünen Heinrich, des Peter Camenzind grüßen. Mit der Schlichtheit des Märchens, mit einem Teile der Kraft Gottfried Kellers, in der melodischen Art Hermann Hesses wird hier erzählt, wie aus dem traumhaften Wirken der Kindheit ein anderer Mensch zur Klarheit erwacht."

Rheinisch-Westfälische-Zeitung.

AUGUST HINRICHS

Das Licht der Heimat

Roman. 400 Seiten. 6.–10. Tausend. Geh. M. 10.–, Geb. M. 16.–*

„So wie der Verfasser, norddeutsch, kernhaft, ohne Schmuck und Phrase, ist auch sein Buch, schlicht und echt, stark und froh. Mit tiefer Liebe zeichnet er die eigene Heimat, den armen Boden der Heide und das schweigende Moor, die weiten Felder und den unendlichen Himmel über ihnen. Am größten ist seine Kunst in der Gestaltung seiner Menschen. Hinrichs gehört in die Reihe der Jock, Löns, Speckmann, Frenssen, der Heimatschriftsteller großen Stils."

Weser Zeitung.

GUSTAV SCHRÖER

Die Leute aus dem Dreisatale

Roman. Geheftet M. 16.–, Gebunden M. 24.–*

„Schröers Roman ist eine starke, sieghafte Entwicklungsgeschichte, ein Buch, das dem tiefsten seiner früher erschienenen Dichtungen in seiner Weltanschauung und in seinem künstlerischem Charakter zur Seite tritt. Freisinnige Naturschilderungen vom Leben und Weben der deutschen Berge und des deutschen Waldes stehen neben innigen und sorgenschweren Bildern vom deutschen Familienleben, neben lebendigen Darstellungen aus der Welt der Arbeit, aber nicht eine Episode darin läßt auch nur einen Augenblick vergessen, daß hinter dem Ganzen nicht etwa allein die Freude an den Einzelerscheinungen des Weltgetriebes schwingt, sondern das heiße Sehnen eines Menschen, der tiefstes Menschentum zu begreifen versucht."

Deutsche Tageszeitung.

JOHANN SKJOLDBORG

Das neue Geschlecht

Roman. 250 Seiten. Geheftet M. 5.–, Gebunden M. 10.–*

„Es ist in dieser Zeit voll quälender Unruhe, voll Jagens nach äußerem Erfolg, voll Gier nach Gewinn und Genuß ein beglückendes Erlebnis, dem Bekenntnis eines Dichters zu begegnen, der, weltab von dem geräuschvollem Treiben der Gegenwart, aus dem Reichtum seiner inneren Erfahrung heraus hoffnungsfreudig Vertrauen in die Zukunft predigt. Ich kann dieses starke, gesunde Buch nicht warm genug all den Vielen empfehlen."

Leipziger Neueste Nachrichten.

ZUM ARBEITSSCHULGEDANKEN

Physik des Spielzeugs

Von Rektor E. HAASE

141 Seiten mit 32 Abbildungen. Geheftet M. 9.–. Gebunden M. 12–

Ein höchst originelles, neue Wege gehendes Werk über den Physikunterricht in der Volksschule, das insbesondere bei der Neugestaltung des Volksschulunterrichts Bedeutung gewinnen wird. Ausgehend vom Gedanken des Arbeitsunterrichts zeigt der Verfasser, wie das Spielzeug zum Ausgangspunkt des Physikunterrichts gemacht werden kann, und so der Schüler durch das eigene Schaffen und rege Anteilnahme in die physikalischen Gesetze einzuführen ist.

* * *

Von schönen Rechenstunden

Anregungen u. Vorschläge für eine Reform des Rechenunterrichts

von A. GERLACH

5. vermehrte Auflage. 283 Seiten und 10 Tafeln. Gebunden M. 24.–

„Der Verfasser steht auf dem Boden der Arbeitsschule. Den Reichtum seiner Anregungen kritisch zu werten, das verlangt eine Abhandlung ... Kein Lehrer wird das Buch ohne nachhaltigen Gewinn für seine Praxis lesen, eine Praxis, die selbst dem als trocken verschrieenen Rechenbetrieb zu wahrhaft schönen Stunden hilft. Wollte die Behörde derartigen Büchern in amtlichen Konferenzen u. dgl. zu einer wohlverdienten Verbreitung helfen, sie würde sich den Dank aller Freunde eines gesunden Fortschritts im Schulbetrieb erwerben. Bücher, wie das vorliegende, sind wirksamer als zehn Verfügungen gegen Körperstrafen u. dgl. Laßt uns Kinderfreunde werden, wie hier einer aus jeder Zeile spricht, dann werden Leid und Geschrei aus unseren Klassen weichen wie die Schatten der Nacht vor der aufgehenden Sonne." Leipziger Lehrerzeitung

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

22. Jahrgang, Heft 5/6 Mai-Juni 1921

INHALT:

William Sterns wissenschaftliches Werk. Ein Rückblick zu seinem 50. Geburtstage. Von Universitätsprofessor Dr. J. COHN in Freiburg i. Br.

Erziehung als Beruf. Von Universitätsprofessor Dr. A. FISCHER in München.

Die Einwirkung erzieherischen Wirkens auf die Erziehenden. Von N. WOLFFHEIM in Berlin.

Die pädagogische Fakultät. Entwicklungsmöglichkeiten der Pädagogik. Von Privatdoz. Dr. O. KUTZNER in Bonn.

Die pädagogische und experimentell-psych. Auslese der Begabten für die Übergangsklasse II in Frankfurt a. M. Von Stadtschulrat H. SCHUSSLER und W. SCHWARZHAUPT.

Eine einfache Herleitung der Spearmanschen Korrelationsformel. Von J. GÜNTHER in Glauchau i. Sa.

Kleine Beiträge und Mitteilungen. Entwicklung der grammatisch-logischen Funktionen beim Kind. Leitsätze zur Arbeitsschule. Englische Montessori-Gesellschaften. Pädagogische Osterwochen. Nachrichten.

herausgegeben von
O. SCHEIBNER UND W. STERN
unter redaktioneller Mitwirkung von
A. FISCHER UND H. GAUDIG

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik ⟨Verlag von QUELLE & MEYER⟩ erscheint jährlich in 12 Heften zum Preise von 24 Mark für den Jahrgang und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Briefe und Manuskripte sind an den geschäftsführenden Schriftleiter Seminar-Oberlehrer O. Scheibner, L.-Gohlis, Ehrensteinstraße 34, zu richten, Besprechungs-Büchersendungen und dergl. an die Verlagsbuchhandlung QUELLE & MEYER, Leipzig, Kreuzstraße 14

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Soeben erschien:

Unterrichtslehre

Von Prof. **H. Itschner.** Bd. I: Allgemeiner Teil. 3. Aufl. 555 S. Geb. M. 26.–*

In dem vorliegenden in sich völlig abgeschlossenen Bande, mit dem Itschner die so beifällig aufgenommene Unterrichtslehre abschließt, behandelt Verfasser die Entwicklung der neueren Methodik. Er führt uns von Kant und Schleiermacher über die Klassiker, Fichte und Nietzsche zu Bismarck und in einem zweiten Teile, nach Einbeziehung von Pestalozzi und Rousseau, über die Kunsterziehungstage zu den Hauptrichtungen der Reformer und schließt mit Erörterungen über das Problem der grundlegenden Pädagogik durch Herbart, Natorp u.a. Alle diese Erscheinungen werden daraufhin gewertet, ob und was sie zur Klärung des Problems der Persönlichkeit oder zur Klärung des Problems der gestaltenden Kraft beigetragen haben.

* * *

„Das was Itschners Unterrichtslehre turmhoch über alle anderen, auch die besten ihresgleichen erhebt, ist die kraftvolle, aus dem Innersten heraus gestaltende Persönlichkeit, die allerorten aus dem Werke wie ein Goldgrund hervorleuchtet ... Seine Unterrichtslehre steht fest und wohlgefügt auf dem breiten Bau der Philosophie, Literatur und Kunst ... Das zeigt auch seine ganz eigene Art, die Fragen der Unterrichtslehre anzusehen als Probleme des Lebens ... Aus dieser geschlossenen Auffassung heraus kommt Itschner folgerichtig auch zu einer gerechten und treffenden Wertung der Arbeitsschulidee ... Ich kann jedem jungen und alten Lehrer sagen, daß er sich kein größeres Geschenk machen kann, als das Studium des Itschnerschen Werkes." Leipziger Lehrerzeitung.

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

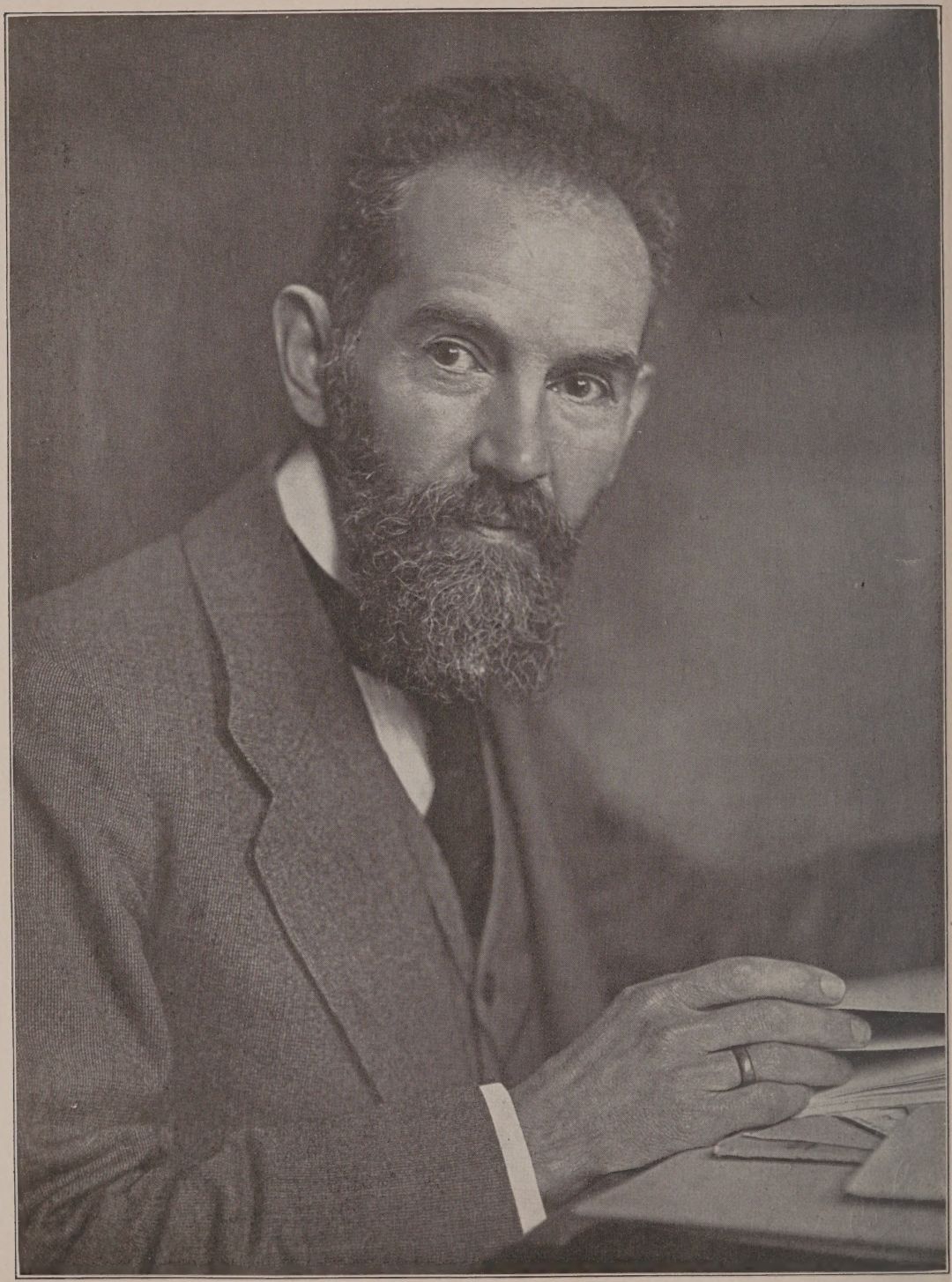
Soeben erschien:

Probleme der Sprachpsychologie

und ihre gegenwärtigen Lösungsmöglichkeiten.

Von Prof. **Dr. O. Dittrich.** 154 Seiten. In Originalleinenband M. 3.80

Die Sprachpsychologie ist eine junge Wissenschaft. Welche Bedeutung dieser Disziplin innewohnt, welche Aufgaben sie sich stellen muß, um nach dem heutigen Stande der Forschung zu feststehenden Resultaten zu gelangen, welche Wege hierbei gangbar sind, wird in diesem Buche eingehend dargelegt. So beanspruchen die Darlegungen, was die gegenwärtige Lage der Sprachpsychologie gebietet, programmatischen Charakter und wenden sich an eine weitere sprachwissenschaftlich und psychologisch interessierte Öffentlichkeit.



William Stern

William Sterns wissenschaftliches Werk.

Rückblick und Ausblick an seinem 50. Geburtstage.

Von Jonas Cohn.

Ungeneigter zum Festefeiern ist vielleicht kein Alter als das der späteren Mannheit, das im 50. Lebensjahre gipfelt. Ganz in seinem Geiste ist das prometheische Wort gesprochen: „Des echten Mannes wahre Feier ist die Tat". Aber ein Halt der Erinnerung ziemt dieser Zeit, ein Rückblick auf Geleistetes, der zugleich zeigt, was nun zu leisten ist. So werde die kurze Übersicht verstanden, die hier William Sterns Arbeiten bei Gelegenheit seines 50. Geburtstages gewidmet sein soll.

Sterns schriftstellerische Tätigkeit umspannt bereits mehr als ein Vierteljahrhundert; denn sie begann 1893 mit der von Hermann Lazarus eingeführten Arbeit: „Die Analogie im volkstümlichen Denken"[1]), zugleich seiner Dissertation. So weit auch die noch recht intellektualistische Haltung der Schrift im einzelnen absteht von Sterns späteren Einsichten, die Wahl des Themas ist programmatisch: sie deutet vor auf den Zusammenhang von Psychologie und Geisteswissenschaft, auf die Behandlung der Kindersprache, auf die Erforschung der ganzen Breite seelischer Erscheinungen. Die nächsten Arbeiten freilich zeigen eine veränderte Richtung: Stern beteiligt sich mit ihnen an der experimentellen Erforschung der Wahrnehmung. Aber auch diesmal ist die Wahl des Themas nicht bedeutungslos — die Wahrnehmung der Veränderung ist der gemeinsame Gegenstand einer Reihe von Arbeiten, die in seiner Habilitationsschrift: „Psychologie der Veränderungsauffassung" (1898)[2]) zusammengefaßt werden. Auch in der Wahrnehmungslehre, die so leicht zu einer mehr statischen Behandlung führt, bevorzugt Stern von vorneherein einen dynamischen Gegenstand. Die wichtige Konzeption der „psychischen Präsenszeit"[3]), mit der Stern hier nicht als erster (W. James war vorangegangen), doch aber eigenartig die Unterschiede der erlebten von der physikalischen Zeit zu bewältigen suchte, entstand im Verlaufe dieser Arbeiten. Die erlebte Gegenwart hat eine bestimmte, je nach Umständen wechselnde Ausdehnung; sie ist von der streng punktuellen Gegenwart der mathematischen Zeit verschieden. Im Gegensatz zu Bergsons „durée", die ja auch die Punktualität und Linearität der „verräumlichten" Zeit überwindet, geht Stern nicht von dem Fluß des Erlebens, sondern von der Aktivität einer einheitlich ein Ganzes ergreifenden Stellungnahme aus. Auch der Tonvariator (1896), ein vielgebrauchter Apparat zur Erzeugung kontinuierlich ihre Höhe ändernder Töne ist eine Frucht dieser Forschungen.

Die Gebiete aber, auf denen er dauernd tätig sein sollte und mit deren Erforschung sein Name am engsten verknüpft bleibt, betrat Stern um das

[1]) Berlin, Philos.-Hist. Verlag Dr. R. Salinger. [2]) Breslau, Preuß & Jünger. [3]) Zeitschr. f. Psych. Bd. 13.

Jahr 1900. Damals erschien in den Schriften der Gesellschaft für psychologische Forschung als ein Heft von zwölf Bogen die „Psychologie der individuellen Differenzen“ [1]) — eine erste Zusammenfassung verstreuter und unzusammenhängender Forschungen; bei aller Unvollkommenheit, die in der Lage der Wissenschaft begründet war, ein kühner Griff, ein Buch, das ein Programm geworden ist.

Elf Jahre später hat Stern in dem bekannten Werk „Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen“ den ersten methodischen Teil jenes dünnen Büchleins zu stattlichem Umfang erweitert und dadurch der Erforschung der Individualität den Boden geebnet. Der differentiellen folgte die angewandte Psychologie und zwar zuerst (seit 1902) die Psychologie der Aussage.[2]) 1907 begann er, unterstützt von seiner Gattin Clara Stern, die Veröffentlichung seiner Studien zur Kinderpsychologie mit der Monographie über die Kindersprache, die größtenteils auf den genauen Tagebüchern über das Leben seiner drei Kinder beruht. Eine zweite Monographie, zugleich eine Ausdehnung der Aussageforschung auf das kleine Kind, folgte 1909: „Erinnerung, Aussage und Lüge in der frühen Kindheit“. Weitere Monographien sind leider bisher nicht erschienen, doch trat an deren Stelle 1914 eine zusammenfassende Darstellung: Psychologie der frühen Kindheit.[4])

An das kinderpsychologische knüpft sehr natürlich das pädagogische Interesse an. Dieses aber fordert eine genauere Kenntnis auch der späteren Kindheit und bildet, um die Kinder nach der Begabung zu trennen, eigene Methoden aus. Stern konnte auf diesem Gebiet an die Arbeiten von Binet und seinen Schülern anknüpfen, wieder leistete er die erste Zusammenfassung verstreuter Arbeiten und eine gründliche Nachprüfung und Verbesserung der Methoden. Auf dem Psychologen-Kongreß 1912 erstattete er ein ausführliches Referat über die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung[3]), das 1915 in anastatischem Neudruck mit einem Anhang: Fortschritte auf dem Gebiete der Intelligenzprüfung erschien. Die dritte Auflage wurde 1920 zu einem ganz neuen Werke umgestaltet; sie heißt nun „Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen“. Hier ging Stern den umgekehrten Weg wie bei der differentiellen Psychologie: während dort eine auch die Resultate umfassende erste Übersicht zu einer Methodologie eingeschränkt werden mußte, konnte hier, auf soviel begrenzterem Gebiete, die anfangs nur methodologische Darstellung zu einer die Tatsachen umfassenden erweitert werden. Durch die Probleme der „Begabten-Auslese“, an deren Lösung sich Stern und seine Schüler lebhaft beteiligen (1918: Das psychologisch-pädagogische Verfahren der Begabten-Auslese[4]); seit 1919 Hamburger Arbeiten zur Begabten-Forschung[5])) hängen die Intelligenz-Untersuchungen mit den Forschungen über Berufseignung zusammen, in die Stern in den letzten Jahren ebenfalls kräftig eingegriffen hat. Überall durchdringen sich

[1]) Leipzig, Johann Ambrosius Barth — ebenda die folgenden Schriften, soweit nichts anderes bemerkt.

[2]) Zeitschr. f. d. ges. Strafrechtswissenschaft, Bd. 22. — Auch als Sonderdruck, Berlin, J. Guttentag.

[3]) Bericht über den 5. Kongr. f. exper. Psychol., 1912, auch als Sonderdruck.

[4]) Leipzig, Quelle & Meyer.

[5]) Beihefte d. Zeitschr. f. angew. Psych., 18, 19, 20.

Jugendpsychologie, differentielle und angewandte Psychologie; alle diese Forschungen fordern Lebensnähe und suchen, durch vereinzelnde Methoden hindurch doch das Ganze des Menschen (nicht nur der Seele) zu ergreifen. Programmatisch hat Stern die Unterbauung aller dieser Arbeiten durch eine „Jugendkunde" gefordert, der besondere Arbeitstätten werden dienen müssen. Seine Schrift „Die Jugendkunde als Kulturforderung"[1]) (1916) verhilft hoffentlich trotz der Ungunst der Verhältnisse diesem Wunsche zur Wirklichkeit. Damit wird die organisatorische Tätigkeit Sterns berührt, die mit seiner Forschung aufs engste verknüpft ist. Die Aufgaben der differentiellen und angewandten ebenso wie die der Kinderpsychologie fordern gemeinsame Arbeit vieler Forscher. Was Stern im eigenen Hause so ertragreich geübt hatte, wollte er im großen Maßstabe herstellen. Dieser Aufgabe dienen die Zeitschriften: zuerst (1903—1906) die „Beiträge zur Psychologie der Aussage", dann, seit 1907, die von Stern zusammen mit Otto Lipmann geleitete Zeitschrift für angewandte Psychologie. Mit Otto Lipmann gründete Stern auch das Institut für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung, das später Institut der deutschen Gesellschaft für experimentelle Psychologie geworden ist. Lebhaft beteiligt war er von vorne herein an dem 1908 gegründeten Bunde für Schulreform, der sich 1915 in einen „Deutschen Bund für Erziehung und Unterricht" umbildete. Da der Bund von Hamburg ausging, wo sein Vorstand dauernd sitzt, so verbindet sich diese Teilnahme leichter und enger mit Sterns Lehrtätigkeit, seit er 1915 nach Meumanns frühem Tode als dessen Nachfolger in Hamburg wirkt. Eine rüstige Gruppe psychologischer und pädagogischer Mitarbeiter schart sich hier um ihn. Es war nur natürlich, daß er auch als Mitherausgeber dieser Zeitschrift Meumanns Erbschaft übernahm.

Kurze Zeit nachdem Stern sein psychologisches Arbeitsgebiet gefunden hatte, bildeten sich in ihm die Grundlagen seiner Philosophie aus. Im Jahre 1901 schrieb er „Vorgedanken zur Weltanschauung" nieder, die er allerdings erst 1915 herausgab. Das Gebiet der Naturphilosophie berührte er 1903 mit dem gegen E. v. Hartmann gerichteten Aufsatz: Der zweite Hauptsatz der Energetik und das Lebensproblem[2]), in dem er zu zeigen suchte, daß die Entropie nicht das zeitliche Ende alles Lebens im Gefolge zu haben brauche. Der Vitalismus, der sich hier ankündigt, ist aber nur Unterbau eines Personalismus. An Stelle der für untergeordnet erklärten Entgegensetzung von Physischem und Psychischem tritt der Grundgegensatz von Person und Sache. Wie Fechner das Physische zum bloßen Außensein der Seele herabsetzt, so wird für Stern die „Sache" (die psychisch so gut wie physisch sein kann) zum bloßen Mittel der Person (die psychophysisch neutral ist). Von dem großen Werke „Person und Sache", in dem Stern diese Philosophie darlegen will, ist der erste, grundlegende Teil 1908, der zweite, der die menschliche Persönlichkeit behandelt, 1918 erschienen. Die durch diesen zweiten Teil geforderte Verbindung mit der Psychologie ist hergestellt in der Abhandlung: Die Psychologie des Personalismus.[3]) Einen kurzen Abriß seiner Lehre gab Stern in den Vorträgen der Kant-

[1]) Leipzig, Quelle & Meyer.
[2]) Ztschr. f. Philos. u. philos. Kritik Bd. 121/2.
[3]) Ztschr. f. Psychol. 78. 1917. Auch als Sonderdruck.

Gesellschaft unter dem Titel: Grundgedanken der personalistischen Philosophie (1918).

Sterns Philosophie ist durchaus und bewußt Metaphysik — wenn er seinen „Personalismus" als „kritisch" bezeichnet, so bedeutet „Kritik" hier doch mehr Ausmerzung primitiver Annahmen durch sorgsame Berichtigung der Begriffe und umfassende Heranziehung der Tatsachen als grundsätzliche erkenntnistheoretische Besinnung. Die Welt ist ein System einander übergeordneter und nebengeordneter Personen; sie ist als Ganzes eine „All-Person". Jede Person wird als Glied übergeordneter Personen zugleich zur Sache, jede nimmt in ihre eigenen Zwecke fremde auf, die sie dabei sich aneignet. Die Entwicklung jeder Person erfolgt so, daß innere Notwendigkeit und Umwelt zusammenwirken, beide eng verbunden; denn Umwelt ist für jedes Lebewesen nur, wofür es Organe besitzt. Der Gedanke der „Convergenz", durch den Stern die Einseitigkeiten des Nativismus und Empirismus zu überwinden sucht, verbindet seine Metaphysik mit seinen kinderpsychologischen Forschungen. Diese Verbindung ist nicht die einzige. Der Begriff des „psychophysisch Neutralen", entscheidend für die Charakteristik der „Person", wird zugleich zu einem wichtigen Hilfsbegriff der Entwicklungslehre des Menschen wie der differentiellen Psychologie, die sich so zu einer differentiellen Anthropologie zu erweitern strebt. Ja, den großen Gegensatz zwischen einer „sachhaften" Inhaltspsychologie und einer personalen Akt-Psychologie, dessen Entscheidung oder Überwindung die wichtigste Angelegenheit der auf die Grundsätze gerichteten psychologischen Arbeit sein muß, sucht Stern von seinem Personalismus her zur Einheit zu gestalten. Wir dürfen wohl hoffen, daß er das bisher nur Angedeutete genauer ausführen wird. Ebenso ist deutlich, daß das für pädagogische Fragen so entscheidende Zusammenwirken wertwissenschaftlicher und jugendkundlicher Betrachtungsweise durch die persönliche Verbindung von Metaphysik und Empirie, die Sterns Arbeit darstellt, gefördert werden muß. Auch hier ist wohl von der Zukunft vieles zu erwarten.

Sterns Arbeit trägt von Anfang an einen Zug zur Ordnung, Zusammenfassung, Beherrschung des gesamten empirischen Materials in sich. Mehr und mehr tritt dabei eine Einheit leitender Gedanken hervor, die persönlich ist und zugleich sachlich gerechtfertigt (sachlich — im Sinne eines Wertbegriffes von „Sache", der in Sterns Forschung sich überall geltend macht, in seinem Systeme aber bisher nicht zu seinem Rechte kommt). Den Weg, den unsere ganze Generation, die um 1870 geborene, zurückgelegt hat: von der Einzelwissenschaft zur Philosophie, von der Natur zum Geiste, von der Peripherie zum Zentrum — ihn ist auch Stern gegangen. In uns allen war von vorne herein der Wille zur Einheit lebendig, aber wir alle waren durch die Zucht der Einzelarbeit geschult. Gewiß macht es einen großen Unterschied aus, ob die philosophische Entwickelung des einzelnen von Kant und seinen Nachfolgern zentraler oder mehr peripher bestimmt wurde. Aber jenseits dieser Verschiedenheit zeigen sich doch die gleichen Probleme und Nöte, die aus einer uns allen in gleicher Art gegebenen geschichtlichen Lage heraus gelöst werden müssen.

Der Vertreter der „Konvergenz" in der menschlichen Entwickelung wird diese Hervorhebung eines „exogenen" Faktors in seinem Werke umsoweniger beanstanden, als die Wirkung der Generation doch wieder nicht rein exogen

ist — denn in ihr macht sich zugleich die Eigenrichtung der führenden Männer dieser Generation geltend. Sterns eigene Richtung aber ist gegeben dadurch, daß er in sorgsamster psychologischer Forschung die Einseitigkeit psychologistischer Anschauung überwindet. „In" der Forschung, nicht neben ihr, wie Münsterberg das tat, oder ohne wesentliche Berührung mit ihr, wie viele andere. Gerade diese Vereinigung ist wichtig und zukunftreich — und zwar für die Psychologie und ihre Anwendung auf das Leben, ebenso wie für die Philosophie und die Pädagogik.

Erziehung als Beruf.[1])

Von Aloys Fischer.

Einer ersten Besinnung auf die Erziehungstatsachen des eigenen Lebens und der Geschichte entspringt die Erkenntnis, daß es irgendwie „zum Schicksal jedes Menschen gehört, erzogen zu werden, und zu seiner Bestimmung, andere zu erziehen." In anderer Wendung erscheint dieser unleugbare — ohne Zergliederung aber auch vieldeutige — Sachverhalt gleichbedeutend mit einer Ablehnung des Erzieherberufs in dem spezifischen soziologischen Sinn, in dem ihn die geschichtliche Entwicklung erzeugt hat; mindestens schließt er die Entgegensetzung von Erziehung als Funktion des Menschentums und von Erziehung als Beruf ein, und zwingt so zu einer zweiten Besinnung, die fragt, wie und warum es zur Verselbständigung eines Teiles der natürlichen Menschenbestimmung in einem besonderen Beruf kam, welcher Sinn diesem Vorgang innewohnt, ob er der erste Schritt zu einer Verkehrung der natürlichen Ordnung und damit der Anfang einer Anarchie der Erziehungsinstinkte war oder die Einleitung zu ihrer allmählichen Befreiung aus der Verflochtenheit mit außererziehlichen und erziehungswidrigen Lebensimpulsen, die notwendige Voraussetzung, damit Erziehung zu Selbstbewußtsein und Reingestaltung, mittelbar zu ihrer spezifischen Wirksamkeit gelange.

Vertieft man sich weiter in die Motive des Gedankens der Erziehung als einer allgemeinen Menschenbestimmung, so läßt sich leicht verstehen, daß Erziehung als ein Tun, das sich im täglichen Umgang von selbst erzeugt, dem die wechselnden Lebensumstände der Gemeinschaften greifbare Zwecke setzen und für das die Erfahrung immer neue Mittel und Wege bereitstellt, sich leicht in reflexionsloser Gewohnheit befriedigt, sozusagen keinen inneren Zwang enthält, zum ausdrücklichen und ausschließlichen Beruf erhoben zu werden. Die ewig naive Schar der Erzieher, die wir Eltern nennen, wird für ihre Aufgabe weder ausgelesen noch besonders vorgebildet, ist aber auf der anderen Seite durch die Inspirationen der Liebe und Treue, der Hingabe und Geduld in der Wirksamkeit ihrer Arbeit allem kunstgerechten pädagogischen Professionalistentum überlegen. Diese Vorbildlichkeit ungelernter

[1]) Die folgenden Ausführungen bildeten den Hauptinhalt eines am 16. Januar 1921 gehaltenen Vortrags zur Feier des 75. Jahrestages der Gründung des Leipziger Lehrervereins. Die — unwesentlichen — Änderungen gegenüber dem Text des Vortrags bestehen in der ausführlicheren Behandlung einzelner Punkte, bei denen durch das Festprogramm Kürze geboten war, und in der Beifügung der Anmerkungen.

Erziehungsweisheit wird uns besonders deutlich, wenn uns in der Geschichte der Pädagogik hie und da Wendungen begegnen, die den gesunden Instinkt nach dem Muster der gelernten Didaktik orientieren wollen, die Mütter zu den Lehrern in die Schule schicken, und so den rationalen Ersatz zum Vorbild für die organische Funktion erheben. Gewiß besticht es unser psychologisch verfeinertes Denken, wenn gesagt wird, die Eltern kennten nur ihr Kind, der Lehrer kenne das Kind, aber zu einer normativen Wendung gibt dieser Sachverhalt doch nur dann Berechtigung, wenn Erziehung — ihrer Seele beraubt — als vollendete Technik der Menschenbehandlung gedacht wird. So vertraut unserem Zeitalter, das alle Verhältnisse zu technisieren strebt, ein solcher Gedanke auch sein mag, das Selbstbewußtsein des Erziehers straft ihn Lügen. Ohne Beschwingung durch Motive aus der Tiefe persönlichen Lebens, ohne Zusammenhang mit dem Mutterboden der Gemeinschaftsverbundenheit wird die planmäßige Einwirkung älterer Generationen auf den Nachwuchs werkgerechte Menschenabrichtung für Zwecke des Lebens und der Gesellschaft, nicht eine Verantwortung und schöpferische Kräfte weckende Erziehung. Die ungelernte Erziehung, wie sie sich als Ausfluß der Elternliebe und Pflegeinstinkte, als Funktion jedes Erwachsenen ungesucht einstellt, ist also unserer Meinung nach nicht nur die frühere, sondern auch die bessere und wirksamere Erziehungsform. Selbst wo wir im einzelnen Fehler der natürlichen Erziehung nicht in Abrede stellen können oder sie vor Aufgaben gestellt sehen, deren Lösung sie ohne die Mithilfe des Arztes, des geschulten Spezialisten und Professionalisten in Verlegenheit bringt, hören wir doch nicht auf, ihre innere Überlegenheit, das Prototypische der naiven Erzieherweisheit zu fühlen und anzuerkennen. Indem wir die Erziehung als Beruf, die professionelle Übung einer eigenen Erziehungskunst instinktiv nur als verfeinertes Hilfsmittel in die Naturformen der Erziehung einordnen, klären wir die Intentionen, die in der Erziehung als Beruf lebendig sind, durch den Rückgang auf die Erziehung als Menschenleistung, nicht umgekehrt. So wird auch in unserer Wertung die Erziehung als Beruf die fragliche Größe, und man könnte versucht sein, in der gesellschaftlichen Entwicklung, die zu einem Erziehungsberuf geführt hat, eine Art Not- und Irrweg zu erblicken, der am besten durch eine Lebens- und Gesellschaftsordnung, die der Familienerziehung als der einzig fruchtbaren und gesunden Form pädagogischer Wirksamkeit die notwendige Freiheit und Allgemeinheit gewährleistet, abgebaut werden soll. Es fehlt in der Gegenwart nicht an Stimmen, die in der gesellschaftlichen Verselbständigung der Erziehungsfunktion nichts als ein Übel sehen, das nur so lange toleriert zu werden verdient, als andere Momente unserer Lebensordnung die Väter und Mütter, die erwachsene Generation abhalten oder unfähig machen, allein die Erziehungsaufgaben zu lösen, ein Übel, das durch eine Gesellschaftsreform überflüssig gemacht werden kann. In den landläufigen Mißschätzungen aller beruflich am Erziehungswerk beteiligten Personen schwingt eine derartige Betrachtungsweise unzweifelhaft mit, etwas von dem Gedanken nicht nur der Minderwertigkeit, sondern der Überflüssigkeit des Erzieherstandes, denn diese Mißachtung besteht nicht darin, daß Fehler einzelner Vertreter oder karikaturistische Entartungen in sachlich ungerechtfertigter Verallgemeinerung dem ganzen Stande aufgebürdet werden, sondern beruht darauf, daß der Stand als solcher — wenn man dem Massenurteil folgt — niemand zu Dank

da zu sein scheint, den Kindern und Zöglingen nicht, aber auch den Eltern und Erwachsenen nicht. Mit seltsamer Einmütigkeit klagen die Menschen über ihre Erzieher. Ist es das schlechte Gewissen, das fühlt, daß es eine persönliche Pflicht aus Bequemlichkeit oder anderen Interessen auf die Professionalisten abbürdet und sich mit der billigen Einrede tröstet, die Erziehungsaufgaben selber doch besser lösen zu können — wenn man nur Zeit hätte? Ist es das noch schlechtere Gewissen, das spürt, wie viel es anderen ohne Dank schuldig bleibt, das genau weiß, die gestellte Aufgabe nicht einmal so gut lösen zu können wie der mittelmäßige Berufserzieher, aber sich gegen diese Beeinträchtigung eines wahnhaften Selbstgefühls mit blind verkleinernder Herabsetzung wehrt? Oder ist es doch ein dumpfes Gefühl dafür, daß berufsmäßige Erziehung an sich eine Abnormität ist, ein durch die Struktur der Gesellschaft unvermeidlich gewordener Notbehelf, den eine Gesellschaft, die ihn beibehält, nur mit einem organisch schlechten Gewissen erkauft?

Schon bei den ersten Schritten prüfender Überlegung erscheint so die Tatsache, daß es Erziehung als Beruf, daß es einen ganzen, reichgegliederten Stand von Berufserziehern gibt, paradox. Der Eindruck des Paradoxen, den die Existenz eines Berufes und Standes der Erzieher erweckt, steigert sich aber noch, wenn wir eine seiner handgreiflichsten Nebenwirkungen nicht übersehen. Einmal entstanden, einerlei aus welchen Gründen, hat der Stand der Berufserzieher, hat Erziehung als Beruf eine fatale Rückwirkung auf die ursprünglichen, wurzelechten Formen der Erziehung als Menschenleistung und Menschenpflicht zu üben vermocht: die Verantwortlichkeit der natürlichen Erzieher wird eingeschläfert; sie überlassen immer bereitwilliger ein Stück ihrer Aufgabe nach dem anderen an die Professionalisten, und mit dem Wachstum des pädagogischen Berufsstandes geht eine Rückbildung, ein Verfall der Familienerziehung bzw. aller Naturformen der Erziehung Hand in Hand. So wird Erziehung als Beruf, ursprünglich gar nicht vorhanden, sachlich entbehrlich, wenn alle Menschen ihre Bestimmung, andere zu erziehen, mit Ernst erfüllten, notwendig der natürlichen Erziehung an Wert und Wirkung unterlegen, im Lauf der geschichtlichen Entwicklung geradezu zur Gefahr für die kunstlose Auswirkung unverdorbener Erziehungsinstinkte. Es ist psychologisch nachfühlbar, daß der Mensch sich entlastet und einer Verpflichtung entbunden glaubt, wenn in seiner Gesellschaft sich nach und nach ein Stand konstituiert, der nichts anderes zu tun hat als zu erziehen, dazu ausgelesen, dafür vorbereitet wird, der in der konzentrierten Erfahrung seiner Lebensarbeit Hilfen für die Behandlung auch abweichend gelagerter Fälle besitzt und schließlich in seiner Tätigkeit immer weiter ausgreifend selber dazu drängt, den natürlichen und didaktischen Instinkten immer weniger freies Feld zu lassen. Es ist wie ein Verhängnis, daß mit der Entwicklungshöhe der professionellen Erziehung, die in der neuen Zeit bald genug auch öffentliche Erziehung wird, Funktion der staatlich geformten Gesellschaft, alle übrigen für Geist und Zukunft der nachwachsenden Generationen verantwortlichen Kreise sich stillschweigend von den opfervollen und darum unbequem empfundenen Pflichten entlasten, noch dazu mit dem Schein eines guten Gewissens, den besseren und sachverständigeren Erziehern Platz zu machen. So kommt es nur in hochzivilisierten Gesellschaften zu einem Verfall namentlich der Familienerziehung, den kulturärmere Zeitalter und Völkerschaften nicht

gekannt haben, nicht kennen, und die sentimentale Sehnsucht reformerischer Köpfe nach dem idealen Naturzustand wird, teilweise wenigstens, durch die Beobachtung gerechtfertigt, daß ohne den Erziehungsberuf als ständisches Moment die tieferen Aufgaben in der Erziehung, die innere Formung des Menschen besser gesehen und gelöst, jedenfalls nicht überwachsen und überwältigt werden durch die sekundären Rücksichten auf äußere Brauchbarkeit für Welt und Leben, auf Fortkommen und wirtschaftlichen Aufstieg. Wenn seit mehreren Menschenaltern der beklagenswert tiefe Durchschnittszustand der Erziehungspraxis im Haus und auf der Straße, im Verkehrskreis des Alltags, in der spontanen Wechselwirkung der Geschlechterfolgen mit den Zwängen des Wirtschaftslebens und der wachsenden sozialen Zerklüftung erklärt und entschuldigt zu werden pflegt, so darf nicht übersehen werden, daß alle wirtschaftlichen und sonstigen Motive nicht Macht genug haben, Instinkte der Gattung einzuschläfern, so lange eine Selbsttäuschung ausgeschlossen ist. Durch Schöpfung eines hochentwickelten, technisch tadellos arbeitenden öffentlichen Erziehungswesens und Züchtung eines Berufsstandes von Erziehern wird eben diese Selbsttäuschung der Gesellschaft über ihre pädagogischen Pflichten und Pflichterfüllung geradezu provoziert. Eine Gesellschaft glaubt alles und das Beste für die Erziehung getan zu haben, wenn sie Berufserzieher besitzt und ihnen die äußeren, gesetzlichen und institutionellen Hilfsmittel zur Lösung der Erziehungsaufgaben schafft. Jetzt sollen diese zusehen, daß die Bildungsarbeit im Gange bleibe und gedeihe; alle anderen haben sozusagen keine Erziehungspflicht mehr, dürfen, so weit sie Eltern sind, ihre Kinder nach Laune und Belieben verwöhnen, nach Bequemlichkeit und Gedankenlosigkeit wachsen lassen, soweit sie beispielgebende Erwachsene sind, sich in ihrem Tun und Treiben von jeder Rücksicht auf die Jugend entbinden; die öffentlichen Lehrer und Erzieher mögen zusehen, wie sie die Bildungsaufgabe lösen, auch wenn alle anderen Menschen ihnen bewußt oder unabsichtlich entgegenarbeiten. Das sei eben ihr Beruf, ihre Kunst, darin wurzele ihr Daseinsrecht und ihre Legitimation als Stand, daß sie die Verantwortung der Gesellschaft für ihre Jugend ex officio übernehmen und dadurch die anderen Stände für ihre Aufgaben von allen Rücksichten und Pflichten entlasten. Ich möchte zur Verdeutlichung seiner Tragweite das Gesagte grundsätzlich formulieren: Die Gesellschaft tut ihre Erziehungspflicht entweder, wenn jeder einzelne an seinem Ort und in seiner Lebensführung die Sorge für den rechten Geist des Ganzen betätigt oder wenn sie den Professionalisten der Erziehung mit der Wahrnehmung der pädagogischen Funktionen betraut. Das letztere Verfahren als das der Ökonomie der Arbeitsteilung gemäßere ist einmal unser geschichtlich begründetes Schicksal geworden — es ist verständlich, daß nicht nur die von Arbeit und Not belasteten Massen, sondern, wenn es ihnen bequem ist, alle Schichten sich dabei beruhigen und in steigendem Maße leben, als ob sie für die Erziehung ihrer eigenen Kinder alles getan hätten, wenn sie entweder einen Berufserzieher in ihr Haus engagieren oder die öffentlichen Erziehungseinrichtungen nicht hindern, auch ihre Kinder zu erfassen. In welchem Ausmaß die Familie, die Verwandtschaft, der Verkehrskreis und die übrigen organischen Lebensgemeinschaften, in die unser Nachwuchs hineingeboren wird und in denen er zu Wachstum und Entfaltung kommt, ihre Erziehungspflichten leicht nehmen in Spekulation auf die öffentliche Erziehung, die Schule und alles

was mit ihr zusammenhängt und sich an sie anschließt, darüber hat ein sonst optimistischer Beurteiler unserer Gegenwart, Herbert Spencer,[1]) schon vor zwei Menschenaltern traurige Tatsachen gesammelt, und seitdem ist wohl die Einsicht in den Auflösungszustand der Naturformen der Erziehung gewachsen, soweit ich sehe aber keineswegs die gesundende Gegenwirkung. Durch die Entstehung und Entwicklung der Erziehung als Beruf scheint die Erziehung selbst geradezu von innen heraus bedroht. Ich möchte als schlagendsten Beweis dafür nur geltend machen, daß für die öffentliche Meinung pädagogische Praxis gleichbedeutend ist mit Schul- und Lehrtätigkeit.

Nach dem Gang unserer bisherigen Überlegung ist der pädagogische Professionalismus, dessen Gegebenheit wir mit der Selbstverständlichkeit des geschichtlich Gewöhnten hinzunehmen pflegen, eine für Pädagogik und Soziologie gleich wenig selbstverständliche Erscheinung. Ursprünglich — dies Wort im zeitlichen wie im grundsätzlichen Sinne genommen — nicht vorhanden und erforderlich, entsteht er im Verlauf der Gesellschaftsentwicklung mit der gleichen Notwendigkeit, mit der sich die Entstehung von Berufsständen auch sonst vollzieht, entfaltet sich, einmal entstanden, unter Mitwirksamkeit von Motiven, die mit dem Sinn der Erziehung und der inneren Intention des Berufes selbst nicht unmittelbar zusammenhängen, teilt das Schicksal aller gesellschaftlichen Einrichtungen, sich allmählich durch seine eigene Schwere zu erhalten, die ehemals maßgebenden Zwecke zu überleben, aus einem Mittel ein Selbstzweck zu werden, und birgt so die Gefahr, sich, seine Erhaltung und Förderung über die Erziehung selbst zu stellen, sich wichtiger zu empfinden als den Gesellschaftszweck, um dessentwillen er allein da und gerechtfertigt ist.

Wir können nicht übersehen, daß in den seit Jahrzehnten schleichenden, durch die weltgeschichtlichen Ereignisse der jüngsten Vergangenheit bewußt gewordenen sozialen und beruflichen Umschichtungen in unserer Gesellschaft auch der Erziehungsberuf vor bedeutende Wendungen gestellt ist. Noch ist es möglich, uns dem Schicksal zu versagen und im Glauben an einen lediglich episodischen Charakter unserer Epoche das wesentlich Gesunde unserer Vergangenheit auf allen Gebieten zu restaurieren. Ob wir dadurch für endgültige geistige und gesellschaftliche Entscheidungen mehr als eine kurze Spanne des Aufschubs gewinnen, bleibt freilich zweifelhaft. Einerlei wie man unsere Gegenwart einschätzt, ob lediglich als eine rasch vergängliche Störung der Entwicklungslinie, die mit der Entstehung der modernen Verfassungsstaaten und der kapitalistischen Wirtschaftsordnung immer deutlicher erkennbar wurde, oder als den tumultuarischen Übergang zu Neubildungen auf dem Gebiet der Gesellschafts-, Wirtschafts- und Lebensordnungen, deren allmählich reifende Gestalt heute noch nicht einmal im dämmernden Umriß erkennbar ist, sicher von den Programmen und Utopien,

[1]) Belege dafür in der Essaysammlung Education: Intellectual, Moral, Physical (zum erstenmal London 1861). Spencer kommt durch die Mängel der Familienerziehung zu einer ähnlichen Forderung, wie sie Comenius, Pestalozzi, Fröbel u. a. aus anderen Überlegungen ableiten, wie sie die heutigen Anhänger eines obligatorischen Pädagogikunterrichts für Brautleute, einer Schule für Mütter und ähnlicher Pläne vertreten, zu der Forderung nämlich, solchen Mängeln durch eine Belehrung der Eltern über Kindererziehung abzuhelfen bzw. vorzubeugen, eine Art pädagogischen Schulunterrichts allgemein einzuführen. In der deutschen Übersetzung von Fritz Schultze (Jena 1881) finden sich die wichtigsten Stellen auf Seite 167f.

die der revolutionären Arbeit zugrunde liegen, erheblich verschieden sein wird — Anlaß zu gesammelter Besinnung auf Wesen und Sinn besteht für kaum einen Beruf in solchem Ausmaß wie für den der Erzieher. Der Mensch ist ein Versuch, die Erziehung das Mittel und die Methode seiner Lösung; so hängt jede neue geistige und gesellschaftliche Wendung in der Menschengeschichte mit einer Neurichtung der Erziehung zusammen, ja im Grunde ist schon die Entscheidung, ob Mensch und Gesellschaft eine neue Wendung versuchen können und sollen, eine Erziehungsfrage, der Wille des Menschengeschlechts zur Selbsterziehung in der Richtung neuer, langfristiger Aufgabestellungen und allmählich bessernder Arbeit, um sich für ihre Erkenntnis und Erfüllung fortschreitend tauglicher zu machen. Deshalb müssen wir, nachdem wir uns die innere Problematik des Erziehungsberufes vergegenwärtigt haben, einen Blick auf seine gegenwärtige Wirklichkeit werfen, seine Struktur und Stellung im arbeitsteiligen Ganzen, seine psychologische Eigenart und Schwierigkeit, seine Binnengliederung und die mit ihr gegebenen Andeutungen der weiteren Möglichkeiten einigermaßen klären. Nur so können wir eine sachlich begründete Stellung zu den verwirrend mannigfaltigen und vielfach letzt endlich unverträglichen Forderungen für seine Zukunft vorbereiten.

Ich setze aus Weltgeschichte und Soziologie der Erziehung als bekannt voraus, wie es bei den einzelnen uns näher bekannt gewordenen Nationen zur Sonderung eines eigenen Standes für die Erziehungsaufgaben kam. Eine gewisse primitive Gesellschaftstechnik, die Ökonomie der Arbeitsteilung, die besonderen Bedürfnisse der führenden Klassen und ihr höheres Interesse an ihrem Nachwuchs, gewiß auch auffallende und nach Wirkung drängende Entwicklungshöhe didaktischer Triebe und Findigkeit einzelner Personen und viele andere Momente gaben den Anstoß, jenseits des Alters der Mutterpflege wenigstens einem Teil der männlichen Jugend eine Vorbereitung auf das Leben, eine Schulung für die besonderen Aufgaben zuteil werden zu lassen, für die nicht jeder Vater gleich geeignet erschien, oder der er wenigstens in einigen Hinsichten weniger gewachsen war als der Häuptling, der Priester, der Zauberer, der Waffenmeister und wie die frühen Vorläufer des Erziehers noch geheißen haben mögen. Nur auf zwei Momente will ich in diesem Zusammenhang hinweisen, weil sie bis zur Stunde in ihrer Nachwirkung spürbar geblieben sind. Das erziehende Tun enthält verschiedene Richtungen oder Teilgebiete; in der relativen Selbständigkeit einer derselben, also im übergeschichtlichen Wesen der Erziehung selbst ist Keim und Ansatz für die Entstehung des pädagogischen Berufes mitgegeben. Mag die Aufzucht und Pflege des leiblichen Lebens, die Eingewöhnung in das Ethos der Gemeinwirtschaft und die Willenslenkung von jedem rechtschaffenen und geradgewachsenen Glied der Gemeinschaft geleistet werden können, in diesem Sinne tatsächlich jeder erwachsene Mensch Erzieher sein, das Teilgebiet der Erziehung, das Belehrung im weitesten Sinne heißen kann, entgleitet bald den Händen aller und wird die Sonderaufgabe der Wissenden. Je mehr die Gemeinschaft Werte und Güter, Gedanken und Kenntnisse, Fertigkeiten und Geschicklichkeiten erzeugt, die um ihrer Lebensbedeutung willen nicht wieder verloren gehen, sondern fortwirkend neue Erkenntnisse, Künste, Fertigkeiten, Ordnungen vorbereiten und herbeiführen sollen, desto weniger ist jedes einzelne Mitglied einer Gemeinschaft imstande, alle geistigen In-

halte selbst zu erwerben und anderen zu vermitteln. So wird die Erziehung aus bloßer Auswirkung persönlicher didaktischer Triebe zur Überlieferung der Kulturgüter und mit dem Fortschritt der menschlichen Geistesentwicklung tritt gerade diese Seite der Erziehung immer breiter hervor. Sie erzeugt eigene Einrichtungen und erfordert eigene Personen, die gewissermaßen die Verwaltung und Fortpflanzung des geistigen Besitzes der Gemeinschaft zu ihrer Lebensaufgabe machen; das Unterrichten und Lehren wird zum Beruf, der professionelle Erzieher in einer Gestalt, als Lehrer, ist kulturhistorische Wirklichkeit geworden.

Der Umstand, daß von allen Teilgebieten der Erziehung am frühesten und am leichtesten Belehrung und Unterweisung isoliert werden konnte, daß die Erziehung als Beruf in erster Linie durch Verselbständigung des Unterrichts sozusagen konstituiert wurde, ist bis in die Gegenwart herein bedeutsam geblieben. Noch heute erscheint den meisten Beurteilern und nicht wenigen pädagogischen Standesgenossen selbst das Unterrichten als der Hauptteil, als die wesentliche Aufgabe ihres Berufes. So führte die Entwicklung zu einer abermaligen Verkehrung: Aus einer Teilaufgabe, ja aus einem Mittel der Erziehung, das im Grunde genommen nur durch den Erziehungszweck sowohl berechtigt wie begrenzt wird, das nach Ausmaß, Art und Methodik nur in der Relativität zu allen übrigen Teilaufgaben der Erziehung richtig gestaltet werden kann und sachlich ganz und gar abhängig bleiben soll vom Ideal der Erziehung, ist der Unterricht gerade im Verlauf der Professionalisierung der Erziehung immer mehr Selbstzweck geworden, hat er die übrigen Aufgaben und Gebiete der Erziehung teils in sich aufzusaugen, teils so zu verkümmern vermocht, daß uns nach und nach der unterrichtete Mensch mit dem gebildeten, der gebildete mit dem erzogenen Menschen fast gleichbedeutend geworden ist. Erziehung als Beruf, ihrem Gedanken nach ebenso alles umfassend und erschöpfend, wie die kunstlose Naturform der Erziehung, hat sich unwillkürlich in den Lehrberuf verengert — eine Entwicklung, die sich mit der Vermehrung und Vertiefung der Lehrgüter und den wachsenden Anforderungen an die sachliche und didaktische Leistungsfähigkeit der lehrenden Menschen zu weiterer Aufspaltung auch noch des Lehrberufes in eine immer größere Zahl lehrender Spezialisten fortsetzen mußte und heute in der Tat in einem reichgegliederten Lehrstand sichtbar in Erscheinung tritt. Ich erinnere nur an die verschiedenen Typen des Lehrers an höheren Schulen, an den Volksschullehrer, an den heute nach Vorbildung und Stellung ebenfalls zu ständischem Selbstbewußtsein gelangten Fortbildungsschullehrer, ich erinnere an die Spannung zwischen dem Klassenlehrer oder Klassenleiter (dem Ordinariatssystem der höheren Schulen), in dem wenigstens noch ein Rest und eine Ahnung von der ursprünglichen Einheit der Lehraufgabe in ihrem Zusammenhang mit der allgemeinen Erziehungsaufgabe lebt, und dem Fachlehrer, der einzig den beschränkten Aufgaben eines unterrichtlichen Teilgebietes lebt, oft ohne Fühlung mit dem Ganzen des Unterrichts, erst recht ohne Verbindung mit den Erziehungsaufgaben, soweit diese nicht durch die dünnen Fäden einer Schuldisziplin aufrechterhalten wird oder sich durch die unabsichtliche Auswirkung der Persönlichkeit des Fachlehrers sozusagen ungewollt einstellt. Mit der geschilderten Verengung des Erziehungsberufs in den Lehrberuf hängt es auch zusammen, daß die Gesichtspunkte der Auslese und Vorbereitung für pädagogische Berufsübung ganz und gar unter

den Gesichtspunkt des Lehrbedürfnisses gerückt wurden. Wer geringere und elementarere Kenntnisse und Fertigkeiten zu lehren hatte, schien selbst auch nur eine nach Inhalt und Methode geringere Bildung zu benötigen, wer höheren wissenschaftlichen Unterricht erteilen sollte, mußte selbst durch die Wissenschaft hindurchgegangen sein, wer wissenschaftlich schöpferische und forschende Menschen auszubilden hätte, müsse selbst Forscher sein usw. In allen solchen Überlegungen verlor man den inneren Zusammenhang jedes Unterrichts, des elementaren, des zur Wissenschaft vorbereitenden, des gelehrten mit den Aufgaben der Menschenbildung, zu denen er in der Rolle des Mittels zum Zweck steht, aus dem Auge, ja es kam so weit, daß das Unterrichten selbst nicht mehr als eine Abart, als ein Sonderfall des Erziehens bewußt blieb. Dies konnte um so leichter, mußte um so sicherer geschehen, als die Verselbständigung der Lehrer und des Unterrichts aus dem Ganzen der Erziehung zugleich die fruchtbarste Bedingung für die Ausgestaltung des Unterrichts gewesen ist und sich im Lauf der Entwicklung in Schulen und Bildungsanstalten aller Art eigene Mittel und Wege geschaffen hat, zu deren Erarbeitung die dem einzelnen Lehranwärter zustehende Vorbereitungszeit immer weniger ausreichend erschien. Heute steht das Schul- und Unterrichtswesen als ein gewaltiger, reich gegliederter Bau vor uns und belehrt uns eindringlich, daß der menschlichen Gesellschaft ihre geistige Fortpflanzung als eine ihrer wichtigsten Aufgaben erscheint und daß die Spezialisierung auf das lehrende Tun notwendig war, um die dem Unterricht dienenden Einrichtungen und Personen auf die heutige Höhe zweckmäßiger Anpassung und Vorbildung zu bringen. Wie sehr über dieser Verengerung des Erzieherberufs in den Lehrberuf das Bewußtsein der Gesamtaufgabe verloren ging, dafür diene als Beweis, daß ganze Schichten des Lehrstandes nachdrücklich ablehnen, irgend etwas mit Erziehung zu tun zu haben. Sie geben — nach ihrer Meinung — Wissenschaft weiter, sei es als Mehrer der Wissenschaft auf der obersten in die Lösung noch offener Probleme einmündenden Stufe der Forschung, sei es als Lehrer der Wissenschaft auf vorbereitender Stufe, die die Voraussetzungen zu erfolgreicher Teilnahme an der lebenden Forschung schafft. Wie sich bestimmte Lehrerkategorien fühlen, so werden auch die von ihnen geführten Schultypen, die, vom zentralen Standpunkt der Erziehung gesehen, peripherische Gebilde sind, immer mehr in die Fachzwecke hineindirigiert. Wir können bei einer solchen Auffassung des Lehrberufs uns unter dem Einfluß der Gewohnheit wohl beruhigen, aber denkend unmöglich halt machen. Lernen, um etwas zu wissen, ist gut und nötig, aber das Ende der Menschenbildung oder auch nur der Jugendbildung kann es nicht sein. Wissenschaft ist ein kultureller Selbstwert, aber die in ihrer Intention alle Jugend und den ganzen Menschen erfassende Arbeit der Erziehung kann nicht auf die Vorbereitung für die Wissenschaft eingeengt werden. Das Bedürfnis der forschenden Wissenschaft nach einer besonderen Vorerziehung ihres Nachwuchses darf nicht Prinzip der Gesetzgebung einer allgemeinen Nationalerziehung werden. Mit dem gleichen Recht, mit dem die Wissenschaft solche Ansprüche geltend macht, könnte jedes andere autonome Wertreich der Kultur einziges Bildungsinstrument und Bildungsziel zu sein beanspruchen, und für einen Vorrang der Wissenschaft spräche wohl nichts als der Umstand, daß eine gewisse Dosis Denkfähigkeit angeblich allgemeiner unter den Menschen verbreitet ist als eine entsprechende Dosis künstlerischer Ge-

staltungskraft, schöpferischer Religiosität oder handwerklich-technischer Geschicklichkeit. Da wir die Konsequenz, die Lehre der Jugend sei um der Wissenschaft willen da und müsse nach deren Bedürfnissen orientiert werden, nicht ernsthaft ziehen können, werden wir umgekehrt daran festhalten, daß die Rolle der Wissenschaft im Plan der Jugendbildung — auch der höheren — durch das menschliche Erziehungsziel bestimmt wird. Die für das Selbstverständnis des Lehrberufs maßgebende Frage lautet nicht: Wie vermittle ich am besten Wissenschaft und sorge dafür, daß die für die Pflege und Fortführung der reinen Wissenschaft notwendigen Personen nicht aussterben? sie lautet vielmehr: Wie können auch die theoretischen Güter dazu mithelfen, Menschen zu erziehen? Mir will scheinen, daß bedeutsame innere Schwierigkeiten, in die der Lehrberuf nach und nach geraten ist, erst dann erfolgreich bekämpft werden können, wenn alle Lehrer sich wieder auf die ihr ganzes Tun und ihren ganzen Stand tragende gemeinsame Erziehungsaufgabe zurückbesinnen, und wenn die Überlegungen, welches die beste Form der Auslese und Ausbildung für den Lehrberuf sei, für diese und jene Abart desselben, auch unter dem Gesichtspunkt angestellt werden, wie die erziehliche Seite der Lehrarbeit allen Anwärtern nahegebracht, die für ihre Lösung erforderlichen Vorbedingungen vermittelt, die Erziehereinstellung als geistige Grundlage der inneren Einheit des Lehrstandes im Ganzen geschaffen wird. Die Geschichte der Pädagogik zeugt dafür, daß der Zusammenhang allen Unterrichts, des elementaren wie des wissenschaftlichen, mit den Erziehungsaufgaben nie ganz dem Bewußtsein der Beteiligten entschwand; sind doch ihre Höhenpunkte durch Gestalten und Systeme gekennzeichnet, die sich mit zäher Energie dem Vorurteil widersetzten, daß Wissenschaft allein schon Bildung sei oder allein Bildung vermittle, daß der Unterricht Selbstzweck sei und sich von wesensnotwendiger Rücksicht auf das niemals durch die Wissenschaft allein oder auch nur in erster Linie begründete Erziehungsziel entbinden dürfe. Wenn ich die letzten Phasen der Entwicklung des Lehrstandes richtig beurteile, möchte ich sogar dem Glauben Ausdruck geben, daß in den verschiedenen Kreisen des lehrenden Berufsstandes die Sehnsucht und der Wille nach einer Erneuerung und Vertiefung im Geist der Erziehung ständig gewachsen sind. Bei einzelnen Lehrergruppen ist die ursprüngliche Beziehung des Lehrberufs zu den zentralen Erziehungsaufgaben immer lebendiger geblieben; man wird, ohne Gefahr anzustoßen, sagen dürfen, daß der Volksschullehrer sich immer stärker als Erzieher gefühlt, sich immer ungern auf eine rein fachliche Lehrtätigkeit abdrängen ließ. Das hängt wohl teilweise mit dem Umstand zusammen, daß seine Schüler im allgemeinen eine Alters- und Entwicklungsstufe einnehmen, bei der die Notwendigkeit der Erziehung nicht übersehen oder verkannt werden kann; sicherlich ist aber dieses Festhalten der Erzieherfunktion als des Kernes der Volksschularbeit auch ein Verdienst der bewußten pädagogischen Selbstzucht des Standes gewesen. Es ist kein Zufall, daß die Volksschulpädagogik sich an den Geistern der Vergangenheit am meisten orientierte, die wie Pestalozzi und Herbart in der Erziehung den Schwerpunkt alles Unterrichts festhielten. Daraus wird auch verständlich, warum die Forderung der Einheit des Lehrstandes gerade vom Volksschullehrer immer wieder vertreten und mit der Einheit der Erziehungsaufgaben aller Lehrerkategorien begründet wurde. Für eine Zunahme des Bewußtseins der gemeinsamen Erziehungsfunktion aller Lehrer in der jüngsten

Vergangenheit und in der Gegenwart spricht ferner die Tatsache, daß in den letzten Jahrzehnten neue Gruppen pädagogischer Professionalisten entstanden sind, für welche die wissenschaftliche Lehre gar nicht als Berufsinhalt in Frage kam, sondern die Erziehungsaufgaben in ihrer von allem Unterricht, aller Fach- und Berufsbildung losgelösten nackten Gestalt das Tätigkeitsfeld darboten. Ich erinnere nur an die zahlenmäßig heute ebenfalls zu respektablen Ständen gewordenen Kindergärtnerinnen, Jugendleiterinnen; ich erinnere an die in Berufsvormundschaft, in Jugendpflege, Jugendfürsorge und Jugendwohlfahrt berufsmäßig arbeitenden Männer und Frauen, an Jugendsekretäre, an die Führer in den mannigfachen Kreisen der bürgerlichen wie der proletarischen Jugendbewegung. Wer dieses Neuland des pädagogischen Berufsstandes aus eigener Anschauung kennt, wird wissen, daß hier nicht nur eine Fülle pädagogischer Begabungen wirkt, sondern auch zugeben müssen, daß diese Arbeit nicht zum wenigsten deshalb als eine rein pädagogische sich darstellt, weil Wissenschaft und Lehre, schulmäßige Unterweisung und Einwirkung auf den Intellekt so gut wie gar nicht für ihre Zwecke belangreich sind. Ich habe an anderer Stelle[1]) auszuführen versucht, daß wir als Zeitgenossen die Entstehung einer neuen Spielart des pädagogischen Standes miterleben, der, einmal ganz entwickelt und eingebürgert, an Mächtigkeit und Bedeutung den Vergleich mit dem Stande des Volksschullehrers und des akademisch gebildeten Lehrers wird aushalten können; ich habe ihn nach seinen heute schon erkennbaren Hauptgruppen als die Praktiker der öffentlichen Schutzerziehung und der gesellschaftlichen Jugendpflege bezeichnet. Manche Beurteiler meinen — ich bekenne, ihnen nicht ganz unrecht geben zu können —, daß diese neue Standesgruppe vielleicht nicht nötig gewesen wäre, wenn alle Vertreter des Lehrstandes ihrer Erziehungsfunktion bewußt geblieben wären und sie erfaßt hätten, wenn alle Träger der natürlichen Erziehung ihre Pflicht täten. Nachdem aber einmal die Selbstbeschränkung der Lehrer auf die Lehraufgaben eingetreten ist, wurde das Spezialistentum auch für die Erziehung unvermeidlich. Und ich glaube, daß diese Wendung nicht nur ein Übel ist, sondern auch zu einem großen Segen führen wird. Wenn wir die reichen Erfolge unserer öffentlichen Erziehung auf dem Lehrgebiet mit den unleugbaren Mißerfolgen auf dem charakterbildenden und erziehlichen Felde vergleichen, werden wir nicht verkennen, daß die Erziehungsarbeit allzu lange in einer primitiven Tradition stecken geblieben ist, nicht annähernd den Vergleich mit der raffiniert durchgebildeten Methodik des Unterrichts aushalten kann. Vielleicht hilft der im Entstehen begriffene neue Zweig des Erzieherstandes mit, auch für die emotionale Erziehung ein ähnlich fein gefächertes System der sittlichen Erziehungsmittel und eine ähnlich bewußte Methodik der Charakterbildung zu schaffen, wie es in den tief durchdachten Lehrplänen unserer Schulgattungen, in den Didaktiken aller Schuldisziplinen die intellektuelle Bildungsarbeit durch den jahrhundertelangen Entwicklungsvorsprung heute tatsächlich besitzt. Jedenfalls beweist die Entstehung von ständigen Hilfskräften für die Erziehungsaufgaben im engeren

[1]) Vgl. dazu meine Abhandlungen: Erziehungsziele nach dem Krieg (Zur Frage der Berufsvormundschaft, Heft 10, S. 82f., Berlin 1917, Carl Heymanns Verlag), und „Gemeinschaftsarbeit und Persönlichkeitspflege in der Jugendfürsorge" (in der Sammelschrift: Jugendämter als Träger der öffentlichen Jugendfürsorge im Reich, S. 11—26, Berlin 1919, Carl Heymanns Verlag).

Sinn eine Zunahme des zentralen Erziehungsbewußtseins im ganzen pädagogischen Berufsstand. Auch in den verschiedenen Abteilungen des Lehrstandes ist etwas wie eine Selbstbefreiung aus der Befangenheit in die rein didaktische Einstellung zu spüren; gerade der Zweig des Standes, der sich als jüngster erst gebildet hat, der Fortbildungsschullehrer, ist sehr lebhaft vom Erziehungsproblem bewegt. Teilweise hängt es damit zusammen, daß er sich aus Männern erneuert, die wohl dem gewerblichen Leben nahe stehen, aber Erziehungstätigkeit noch gar nicht geübt haben, teilweise auch mit dem Umstand, daß der seminarisch vorgebildete Anwärter gerade für die Altersstufe der Fortbildungsschule wenig mitbringt. Die Geschichte der Versuche, die Berufsbildung des Fortbildungsschullehrers in sichere Geleise zu leiten, ist zugleich die Geschichte von der zunehmenden Erkenntnis der Notwendigkeit des pädagogischen Geistes und Elementes in aller Lehrerbildung. Selbst die Arbeit des Lehrers an den höheren Schulen wurde, je länger je besser, als eine solche der Menschenerziehung erfaßt, nicht ausschließlich als Tradition der Wissenschaft. In der jüngsten Generation der wissenschaftlichen Lehrer regt sich spontan ein lebendiges Erziehungsinteresse, sie fühlen sich nicht mehr in erster Linie als Gelehrte, sondern — ohne aufzuhören, Gelehrte zu sein — doch als Jugendbildner. Man darf auch nicht verkennen, daß in der Jugend selbst, am sichtbarsten in der akademischen, aus der doch die wissenschaftlichen Lehrer hervorgehen, ein unstreitig ernst zu nehmendes Bewußtsein ihrer Erziehungspflichten langsam sich ausbreitet. Zur Kennzeichnung der zunehmenden Besinnung auf die Erziehungsaufgaben aller, auch der höheren Schulen, möchte ich auch auf die entsprechende Wendung in der theoretischen Pädagogik und ihrer Stellung im Zusammenhang der Hochschulen hinweisen, für die ich statt vieler nur den einen Beleg namhaft mache, den die Verhandlungen der Pädagogischen Konferenz am 24/25. Mai 1917 im preußischen Kultusministerium bilden.[1]) Wenn ich mich im Verständnis dieses Meinungsaustausches nicht irre, möchte ich in ihm trotz aller Einschränkungen und Nebenerwägungen eine Wiederentdeckung der großen Erkenntnis Fichtes[2]) sehen, daß die Idee der künftigen Berufsarbeit auch für die Gestaltung der Lehrerausbildung maßgebend sein müsse, daß deshalb zweckmäßig die Hochschulen ihre Bildungseinrichtungen differenzieren müssen, je nachdem sie Männer erziehen wollen, die Wissenschaft zu mehren, Wissenschaft anzuwenden oder Wissenschaft zu lehren als Berufsaufgabe vor Augen haben. Am deutlichsten hat C. H. Becker die Notwendigkeit erkannt, den Studenten, der künftig als Lehrer an höheren Schulen wirken will, sich schon in seiner akademischen Ausbildungszeit mit der Ethik des Lehrberufs durchdringen zu lassen, ihn sein Fach nicht nur als absolute Wissenschaft, sondern in allen Beziehungen zum Geist der Kultur und dadurch zu den Bildungsaufgaben der Schule erleben zu lassen. Mir scheint in der Tat nicht nur wünschenswert, sondern auch möglich, jedes in der Ausbildung des höheren Lehrers nötige Fachstudium mit der pädagogischen Idee zu durchdringen und so in die ganze Ausbildung eine Lebenseinstellung hinein-

[1]) Pädagogische Konferenz im Ministerium für geistliche und Unterrichts-Angelegenheiten am 24. u. 25. Mai 1917. Thesen und Verhandlungsbericht.

[2]) J. G. Fichte: Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt 1807. Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten. 1794.

zutragen, die den Übertritt aus Hörsaal und Forschungsinstitut in die Schulstube nicht als Peripetie und Degradation, sondern als geradlinige Entwicklung aus gesammelter und betrachtender Vorbereitung in die wirkende Erfüllung erleben läßt. Ich möchte glauben, daß in den Lehrenden selbst eine Sehnsucht nach solcher Orientierung ihrer Nachfolger immer mehr Boden gewinnt und sie so unabsichtlich sich leichter mit allen anderen Gruppen des Lehrstandes sich zusammenfinden läßt in der gemeinsamen großen Aufgabe der Nationalerziehung.

Ich habe oben bemerkt, daß die Verengerung des Erziehungsberufs in den Lehrberuf, die uns in der Geschichte immer wieder entgegentritt, eine sozusagen von Anfang an wirksame Gefährdung des Erziehungsberufs selbst darstellt. An sich wohl vermeidlich, ist sie doch durch die sachlogische Spezialisierung, die alle Kulturarbeit gleichzeitig zur höchsten Leistung befähigt wie von ihren organischen Wurzeln loszulösen tendiert, nicht vermieden worden. Zu einer Gefahr, zu Stillstand und Kastenerstarrung einer selbstzwecklich gewordenen Bildungshierarchie braucht sie jedoch nicht zu führen, solange noch ein gewisser Bodensatz erziehlichen Gehalts in der Lehrarbeit und im Berufsbewußtsein der lehrenden Stände erhalten bleibt und die Wiederbesinnung auf die grundlegende Funktion der Erziehung möglich macht. Ich verschweige nicht, daß wir bildungspolitisch und bildungstechnisch dem Alexandriner- und Chinesentum bedenklich nahe waren, besonders in unseren ausgeprägten, auf Schulbahnen und Berechtigungen, Prüfungen und Abstempelungen äußerlich aufgebauten System sozialer Schätzungen und Schachtelungen, in der Züchtung von Bildungskasten und in der dünkelhaften Verkennung freiwüchsigen Geisteslebens — aber die unleugbare Wiederbesinnung auf die ursprüngliche Absicht aller Bildungsarbeit, die durch die aufrüttelnden Ereignisse der jüngsten Vergangenheit nicht erst eingeleitet, wohl aber verbreitert worden ist, läßt mich hoffen, daß wir der ungeheuren Wertverkehrung entrinnen und selbst so hohe Dinge wie wissenschaftliche Schulen und Lehrer nicht als Selbstzwecke betrachten, die unbedingt so, wie sie sind erhalten werden müssen, wenn unsere geistige Höhenlage nicht gefährdet werden soll, sondern als Mittel zum Zweck der nationalen Jugenderziehung, die, wie alle menschlichen Einrichtungen, flüssig zu bleiben haben und ohne ihren grundsätzlichen Gehalt preiszugeben, auch einen Formwandel vertragen werden, wenn sie für ihn durch den allgemeinen Wandel der Verhältnisse reif geworden sind. Für unsere Entscheidungen über die Zukunft des Lehrberufs scheint es mir von größter und glücklichster Bedeutung, daß, wenn ich recht sehe, in allen Kreisen des Lehrstandes der Wille zum Erziehertum wieder lebendig geworden ist. Von diesem Willen aus sollte es m. E. nicht unmöglich sein, in langsamer, organisch bessernder Reform alle die Fragen zu lösen, die heute als Konfliktstoffe die Atmosphäre mit dort und da zu wenig erfreulichen Explosionen fortreißender Spannung erfüllen. Wie sich im einzelnen eine solche Umstellung des Lehrberufs auf den Erziehungsberuf anbahnen läßt, darüber möchte ich am Schlusse unserer Betrachtung einige Gedanken vorlegen.

Mit der Verselbständigung der Erziehungsfunktion in einem soziologischen Gebilde begann aber, wie angedeutet, ein zweites Moment eine Rolle zu spielen, das noch mehr auf den Abbau der pädagogischen Berufsidee hinarbeitete als die Verengerung in den Lehrgedanken. Einmal entstanden,

wurde der pädagogische Beruf notwendig von all den Umständen und Faktoren ergriffen, die auch sonst die Soziologie eines Berufsstandes zu komplizieren pflegen. Jeder Stand tritt in Wechselwirkung mit anderen Ständen im System der Gesellschaft, vergleicht sich mit ihnen oder wird damit verglichen. Und die Untergruppen eines Standes setzen untereinander das Spiel fort, das in der Wechselbeziehung der Stände im ganzen anhebt. Es wird von da aus verständlich, daß sich der pädagogische Stand selbst zu verschiedenen Zeiten ganz verschieden präsentiert, auch verständlich, daß seine Bewegung mit treibenden Gedanken durchsetzt ist, die, rein ständischen Ursprungs, mit der Berufsidee nur mehr oder minder lose in Zusammenhang stehen, ja ihre Reinheit verdunkeln können. Die allgemeinen Rechtsgrundlagen einer Gesellschaft, die Imponderabilien ihrer geistigen Verfassung, die gesellschaftliche Machtverteilung und andere durchaus außererziehliche Momente wirken mitgestaltend und mitbestimmend in der jeweiligen Form des Erziehungsberufs sich aus. Ich erinnere nur an einen der folgenreichen Gegensätze der Auffassung, die im Berufserzieher lediglich den Stellvertreter und Beauftragten des Vaters, der Familie sehen oder den Beauftragten des Staates, den Träger eines staatlichen Amtes oder den Beauftragten einer Idee, der Erziehungsidee, den Vertreter der Zukunft der Generationen gegenüber allen Faktoren, die ihre Gegenwart bestimmen. Jede dieser Orientierungen ist überdies unter bestimmten historischen Bedingungen selbst wieder ein Herd von Konflikten; so ist die Idee des Staates als Norm für den Erzieherberuf in unserer Gegenwart, in der Volksgemeinschaft, Kultgemeinschaft und Staatsgemeinschaft längst auseinandergefallen sind, für viele deshalb unannehmbar, weil sie in einem staatlichen Erziehungsbeamtentum die Freiheit geistigen Lebens verkümmerrt sehen durch die Rücksicht auf die Selbsterhaltung eines bestimmtstaatlichen Gefüges auch mit Hilfe der Erziehung. So ist die Idee der Kultureinheit als Norm für den Erzieherstand, in Zeiten klassischer, stabiler Kultur wohl selbstverständlich, in einer im Grunde genommen kulturlosen Zeit, wie es unsere unausgeglichene, von letzten Widersprüchen berstende Gegenwart ist, mit ihrer Labilität der Wertungen und ihrem Relativismus der Gesinnung wohl schlecht geeignet, dem Erzieher jene Festigkeit zu geben, jene Unbedingtheit, die der werdende Mensch nötig hat, wenn er nicht von vornherein sein inneres Wachstum der Rat- und Planlosigkeit ausgeantwortet und die seelische Haltlosigkeit als sein einziges Ziel vor Augen sehen soll. Aber nicht nur durch mannigfache Verflechtungen mit den allgemeinen Rechts- und Verfassungsgrundlagen der Gesellschaft wird der Erzieherstand in der Ausprägung des Berufsgedankens beeinträchtigt, sondern auch durch die unvermeidliche Verbindung mit den Wirtschaftsverhältnissen, mit den Motiven des Ständekampfes und der Klassenbewegung. Jeder Beruf, der einmal Anstoß zur Standesbildung gegeben hat, wird nach und nach mit sozialpolitischen und erwerbspolitischen Momenten belastet — und wird von da aus gezwungen, sich für manches einzusetzen, was mit seiner schlichten Idee weniger zu tun hat, mehr Ausfluß der gesellschaftlichen Struktur im ganzen als des sachlichen Gehalts seiner besonderen Aufgaben ist. So kommt es, daß uns der Berufserzieher in der Geschichte in einer Fülle von Gestalten entgegentritt, die trotz ihrer Zugehörigkeit zu weit entlegenen Zeiten oft überraschend gemeinsame Züge aufweisen. Als ausschließlicher Beauftragter der Familie erscheint er uns

ebenso im griechischen παιδαγωγὸς wie im Hofmeister der europäischen Aristokratie und Plutokratie der neuzeitlichen Gesellschaft, als Privatunternehmer im griechischen Elementarlehrer, im römischen Trivialschulmeister ebenso wie in den glänzenden Gestalten der Sophisten und Rhetoren, oder etwa in den Gründern moderner Landheime und Reforminternate. Als Beauftragter einer Gemeinschaft ebenso im hochmittelalterlichen Klosterlehrer wie im Erziehungsbeamten und öffentlichen Lehrer des modernen Staates. Bald ist der Erziehungsstand selbst hochgeachtet, Teil der führenden Schicht wie der Schreiber und Tempellehrer des mittleren Reiches in Ägypten, der hellenische Sophist, der Humanist in der Zeit der Renaissance und Reformation, bald wird er nur als das unentbehrliche, aber im Grunde verachtete Werkzeug der eigentlich herrschenden Schichten zugleich ausgenützt und gedrückt, wie der Literat in der Spätzeit der Ritterkultur, des kaufmännischen Patriziats, der Adelsvorherrschaft, der kirchlichen Hierarchie. Mit seltsamer Sprenkelung verteilt sich das gesellschaftlich und ökonomisch günstige oder ungünstige Schicksal ungleich auf die einzelnen Spielarten der pädagogischen Welt, und kein Kenner der Geschichte wird leugnen können, daß der Volksschullehrer lange Zeit mehr im Schatten als im Licht hat leben müssen. Am interessantesten, wenigstens in mancher Hinsicht, sind jene Spielarten des pädagogischen Professionalismus, die unter der Einwirkung einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung entstehen, die den Unternehmer und Besitzer pädagogischer Klein- und Großbetriebe, der unter Umständen vom Erziehungs- und Lehrgeschäft gar nichts zu verstehen braucht, und den eigentlich praktizierenden Fachmann als Brotherrn und Angestellten verkuppelt, wie z. B. in den naiv offenen Formen einer mit lehrenden Sklaven für Rechnung ihres Besitzers betriebenen antiken Elementarschule oder in den versteckten eines modernen pädagogischen Geschäfts. Der pädagogische Industrialismus ist auch eine Tatsache der Geschichte, die für Psychologie und Soziologie des Lehrstandes manches Lehrreiche bietet. Grell beleuchtet wird die psychologische Problematik des Erziehungsberufs, wenn man sich in die seltsamen Konflikte dessen versetzt, der in seiner praktischen Arbeit zwischen den Tendenzen seines Berufsgewissens, seiner pädagogischen Erkenntnis, den Rücksichten auf sein Amt, seine Stellung, seinen Erwerb in die Enge gerät, der als Vater, als öffentlicher Lehrer und als Theoretiker der Erziehung nicht selten in widerstreitenden Antrieben hin und hergezerrt wird. Ich kann es mir nicht versagen, wenigstens an einem kleinen Zug zu illustrieren, welche oft wenig günstige Wirkung aus der Konkurrenz der verschiedenen Faktoren entspringt. Man hat am deutschen Volksschullehrer eine seltsame Unausgeglichenheit eines für viele überspannt erscheinenden Selbstgefühls, einer reichlichen Eingebildetheit angegriffen — und dabei übersehen, daß der lächerliche Gegensatz zwischen seiner Aufgabe und Stellung in der Schule, seiner Bedeutung für die Volkskultur einerseits und seiner Gesamtlage außerhalb der Schule andrerseits tiefer verantwortlich war als die Struktur der einzelnen Persönlichkeit. Man hat diese Überheblichkeit auf die von den Kritikern meist gar nicht selbständig geprüfte, wirkliche oder angebliche Viel- und Halbbildung der Seminare zurückgeführt und dabei übersehen, daß es nicht die Lehrer waren, die sich diese Sonderbildung gewünscht und geschaffen haben. Einmal in diese Betrachtungsweise festgefahren, hat man selbst das Streben der Volksschullehrerschaft nach einer gediegenen Bildung, nach

Zurückführung auch ihrer Berufsbildung auf eine große Linie, statt sie als Zeichen des Willens zur Gesundung zu bewerten, nur als ein weiteres Symptom ihres Überanspruchs gebrandmarkt. Wer meint, daß diese Auffassung befangen sei, lese die unter Tränen lächelnde Geschichte des Winkellehrers Karl Silberlöffel nach, die ein ganz und gar nicht kämpferisch eingestellter Betrachter des Lebens und der Gesellschaft wie Wilhelm Raabe geschrieben hat. Unverkennbar ist in der bisherigen Entwicklung die Berufsstellung des Forschers und freien Lehrers der Wissenschaft die maßgebende gewesen, auf der der Wertakzent lag. Besoldung, Ansehen, Einfluß waren unter den übrigen Gliedern des Lehrstandes sehr verschieden abgestuft, und dem Volksschullehrer wurde nicht einmal Recht und Fähigkeit zugebilligt, seine Kollegen zu beurteilen, an der Leitung und Verwaltung der Schule als ganzer Einrichtung teilzunehmen. Diese beträchtlichen Spannungen zwischen den verschiedenen Lehrerkategorien lösten selbstverständlich ein Streben nach Ausgleich aus: der Lehrer an höheren Schulen strebt danach, sich so eng als möglich an den Hochschullehrer anzuschließen, hatte es als der ältere und durch den ursprünglichen Elitecharakter seiner Schule ohnehin hervorgehobene Zweig leicht, auch gesellschaftlich sich selbständig durchzusetzen. Den Volksschullehrer drängte es, seinen akademisch gebildeten Kollegen einzuholen, und natürlich auf dem Wege, der dem lehrenden Abkömmling der Humanisten seine Stellung sicherte. Heute beobachten wir, wie die gleiche Gesetzmäßigkeit der Rivalität und ihrer Überwindung durch Angleichung der Stellung und Entlohnung bedingenden Vorbildung sich sozusagen nach unten fortsetzt, wie die Berufserzieherin des Kleinkindes, der Jugendpfleger und Schutzerzieher sich mindestens in allen äußeren Hinsichten möglichst wenig von den gesellschaftlich schon „arrivierten“ und konsolidierten älteren Gruppen pädagogischer Standesgenossen, besonders von der ihnen zunächststehenden der Volksschullehrer zu unterscheiden trachten.[1]) Der pädagogische Stand unterliegt keinem anderen Schicksal als jeder Berufsstand in der Gesellschaft. Das soziale Leben führt zu fortschreitender Differenzierung, schafft Unterschiede der Höhenlage und des Prestiges. Soziales Prestige wird entwertet, wenn die Zahl wächst, und um es wieder herzustellen, werden immer neue Spitzen herausgehoben, Minderheiten, die sich über den Durchschnitt in eigenartiger Leistung hinausheben. So treten die Gruppen eines Standes in einen das Leben und die Bewegung des Standes ausmachenden beständigen Kampf, der eine fortwährende Steigerung der Spitzen und ein ebenso unablässiges Nachdrängen des Aufstiegwillens einschließt. Ich halte es für unrichtig, zu leugnen, daß auch die Geschichte des Erzieherstandes mit zahlreichen standespolitischen Einschlägen unterfüttert und durchsetzt ist; ich halte es aber auch für einseitig und ungerecht, dabei nur auf seiten der aufstrebenden Teile unsachliche Momente und Motive anzunehmen. In der Gegenwart will mir ein gewisser Ausgleich erreicht scheinen; jedenfalls hat die Standesbewegung die weitgehende Angleichung der staatsrechtlichen und wirtschaftlichen Stellung der verschiedenen Kategorien des Lehrstandes angebahnt, und seit der Wertakzent im öffentlichen Bewußtsein stärker auf

[1]) Man vergleiche in diesem Zusammenhang die Forderung einer obligatorischen höheren Töchterschule oder Studienanstalt als Voraussetzung für den Eintritt in das Kindergärtnerinnenseminar!

den Erzieher im Lehrer gelegt ist, ist, wie die vorhergehende Überlegung gezeigt haben dürfte, auch eine zutreffendere soziale Einschätzung allgemeiner verbreitet als früher. In manchen Zeitpunkten der letzten 2 Jahre konnte sogar von einer Umkehrung der älteren Wertung gesprochen werden. Beide Linien der Entwicklung, die zunehmende Besinnung aller Lehrerarten auf ihre Erziehungsaufgabe, die weit weniger differenziert ist als ihre Lehraufgabe, und die immer mehr von den früher stark verschiedenen Außenseiten der Lebens- und Gesellschaftsstellung auf die gleiche Wertigkeit der Erziehungsleistung hinübergleitende öffentliche Schätzung scheinen mir den Boden zu bereiten, auf dem auch Einigung und Ausgleich im Tagesstreit um die Zukunft des Erzieherstandes, vor allem um künftige Formen der Erziehung von Erziehern und Lehrern möglich ist, und diese Fragen einer Lösung zuzuleiten, die bei allem Neuen, das sie zu entwickeln gedenkt, doch nirgends die Kontinuität mit der Vergangenheit gewaltsam abbricht.

Überblickt man nämlich die bei aller Zufälligkeit im einzelnen niemals vernunftlose Entwicklung, als deren letztes, die Zukunft bergendes Glied die jeweilige Gegenwart zunächst verstanden werden muß, ehe sie kritisiert und reformiert werden darf, so wird man anerkennen müssen, daß in unserer Tradition ein gesunder Grundgedanke niemals ganz verloren ging, ursprünglich in aller Lehrerbildung, am längsten in der Bildung der Volksschullehrer lebendig. Es war die eindeutige Bezogenheit aller Bildungsmittel auf die Berufsidee des Lehrstandes, die frühzeitig planmäßige Einführung in die Wirklichkeit des lehrenden und erziehenden Tuns, die Grundlegung einer Lebenseinstellung, die ohne Zwang zur Umstellung aus der Vorbereitung durch die Erziehungsarbeit an sich selbst und die planmäßige didaktische Lehrzeit in die selbständige Lehr- und Erziehungsarbeit an anderen überging, ja man möchte sagen, hineinreifte. Die vielgeschmähte Seminarbildung hat unstreitig den Vorzug besessen, die Berufsarbeit in der Schule selbst in den Mittelpunkt zu stellen, so bedenklich ihr früher Abschluß, die Häufung des reinen Stoffes aus allen Gebieten, die abhängige Haltung der Seminaristen und die Verquickung mit der Anleitung zu Kirchen- und Gemeindedienst auch gewesen sind. Aber die ältere Geschichte bezeugt uns, daß auch dem Bildungsgang der höheren Lehrer infolge der Nachwirkung der mittelalterlichen Universität und der großen Schulgründungen des Humanismus der Reformationszeit mit seinem Helfersystem der Gedanke der praktischen, sozusagen der Meisterlehre des zünftigen Handwerks nachgebildeten Einführung in das Lehren und Erziehen nicht fremd war. Zu der klaffenden Verschiedenheit kam es erst, als spätere Zeiten in der Lehrerbildung den Gesichtspunkt des Unterrichtsstoffes und der Unterrichtskunst trennten, für die Oberlehrerbildung einseitig den Stoff des Unterrichts, die Wissenschaft, betonten, das Fachstudium immer ausschließlicher und unzweifelhaft vertieft in den Mittelpunkt der höheren Lehrerbildung rückten, die didaktischen und erzieherischen Fähigkeiten ohne bewußte Pflege oder wie das Moralische „sich von selber verstehen“ ließen, während die Volksschullehrerbildung die Erziehung des Didaktikers und Pädagogen einseitig kultivierte, aber darüber außer acht ließ, daß der Lehrer auch die wissenschaftliche Beherrschung der Unterrichtsstoffe — mindestens den Geist der Wissenschaft — braucht. Es ist lehrreich, wie man — nachträglich — diese Entwicklung einer überspezialistischen Zeit zu rechtfertigen versucht, indem

man unter Verkennung der Einheit der Erziehungs- und Menschenbildungsaufgabe sozusagen eine höhere und eine weniger hohe Art Mensch konstruiert, von denen die eine eine Kenntnisschule, Lebensschule oder wie man sagen will, benötige, die andere eine Erkenntnisschule, Wissenschaftsschule. Ich habe oben auf den grundlegenden Mangel, den Rationalismus in der Bildungstheorie aufmerksam gemacht, auf die Meinung, daß die Wissenschaft das Bildungsmittel sei, daß demgemäß die Bedürfnisse der Wissenschaft den ausschließlich berechtigten Gesichtspunkt für die Differenzierung der Schulbahnen abgeben. Ohne die Nützlichkeit von Wissen und Wissenschaft für Lebensführung und Lebensgestaltung zu verkennen und ohne den formalbildenden Wert der Schulung durch die Wissenschaft herabzusetzen, meine ich doch, daß Bildung grundsätzlich etwas anderes ist als Wissenschaft und ein persönliches Verhältnis zu ihr, mag man nun Verständnis und Anteilnahme an der Kultur, Erfüllung mit ihrem Geist und persönliche Auseinandersetzung mit ihr, mag man den Aufbau einer Persönlichkeit mit geschlossener Weltanschauung oder die Formung von Sein, Beruf und Schicksal im tätigen Ausgleich der persönlichen und der überpersönlichen, sozialen und wertmäßigen Inhalte des Geistes als den Kern des Bildungsprozesses bezeichnen. Die Betrachtung der heutigen Lage des Erzieherstandes tut gut, nicht bloß Volksschule und höhere Schule, Lehrer und Oberlehrer ins Auge zu fassen, sondern die recht bedeutsamen Fortbildungs-, Fach- und Kunstschulen nicht zu übersehen, die überhaupt nicht in erster Linie mit theoretischen Gütern als Bildungsinstrumenten arbeiten, die Anstaltserziehung, die Jugendpflege und Jugendfürsorge nicht außer acht zu lassen, nicht zu vergessen, daß es andere Zugänge zur Kultur und Wege zur Persönlichkeit gibt als durch die Wissenschaft. Das Grundproblem lautet eben: wie bilden wir Erzieher? Und von dieser Frage aus ist die relative Bedeutung des Beitrags, den die Wissenschaft zur Erziehung der Erzieher zu leisten berufen ist, abzuschätzen.

Es ist im Rahmen dieser Betrachtung nicht der Ort, die zahlreichen Vorschläge im einzelnen zu würdigen; wir hätten dazu auch andere Voraussetzungen und Grundlagen entwickeln müssen. Ich möchte lediglich den bescheidenen Versuch wagen, die Fruchtbarkeit der angestellten psychosoziologischen Betrachtungsweise auch für die Behandlung dieses schwebenden Problems aufzuzeigen und wenn auch nicht eine Stellung zu den einzelnen Vorschlägen selbst, so doch eine grundsätzliche Haltung zum Problem des Reformierens überhaupt anzubahnen. Unsere Stellung hängt doch wohl nicht nur davon ab, wie wir über diese oder jene Einzelheit denken, sondern wie wir die gesamte Lage unseres öffentlichen Schul- und Bildungswesens und des Erzieherstandes als eines Ganzen auffassen. Die Fruchtbarkeit unserer Gedanken besteht eben darin, daß sie uns gestatten, den Erziehungsgedanken, den unsere historischen und soziologischen Überlegungen als den Mutterboden der pädagogischen Standesbildung herausstellen helfen, auch als sachlich berechtigte Norm für die Umgestaltung zu rechtfertigen und so eine für die Verständigung wesentliche Vorbedingung zu schaffen: Einigung über das, was Erzieher als solche sein, lernen und können müssen.

Die Vorschläge zur künftigen Gestaltung der Berufsbildung der Erzieher gehen beträchtlich auseinander, m. E. weiter als die zu lösenden Aufgaben selbst verschieden sind. Die meisten beharren insofern in den Geleisen des Gewohnten, als sie die bestehenden Unterschiede innerhalb des Lehrerstandes

auch den Zukunftsprogrammen zugrunde legen und nicht eine Neubegründung der Bildnererziehung schlechthin, sondern Verbesserungen bzw. Veränderungen der Oberlehrer-, Volksschullehrer-, Fachlehrer-, Gewerbelehrer- usw.-bildung anstreben. Für den gemeinsamen Standpunkt der entsprechenden Vorschläge ist es von Wichtigkeit, zu erkennen, daß für manche Sparten der pädagogischen Profession bisher noch gar kein Ausbildungsgang vorhanden ist, für andere eine Mehrheit von Bildungen nebeneinander besteht und daß die ganzen Überlegungen doch irgendwie auch davon berührt werden, ob der bestehenden Organisation unseres Schulwesens nicht selbst beträchtliche Wandlungen bevorstehen. Die Frage der Lehrerbildung ganz losgelöst von den allgemeinen Problemen der Schulumgestaltung zu erörtern, ist nur hypothetisch sinnvoll, unter der Voraussetzung, daß auch in der Zukunft wenigstens eine ungefähr der Vergangenheit entsprechende Gliederung des Schulsystems zu erwarten ist. Ein kleiner Kreis von Stimmen befürwortet, eine Differenzierung nach Schulgattungen nicht zum Ausgangspunkt der pädagogischen Berufsbildungsbahn zu machen, sondern sie als eines ihrer Ergebnisse erst zum Abschluß sich ergeben zu lassen. Auch inhaltlich gehen die Vorschläge und Meinungen bunt durcheinander. Bei der Ausbildung der Lehrer für höhere Schulen legen die einen noch mehr Gewicht auf gründliche und tiefe wissenschaftliche Fachbildung, während die anderen dadurch die Frage nicht beschwichtigt sehen, ob denn nicht das eigentliche „Fach" das Lehren sei. Andere tragen viel oder wenig Psychologie, Jugendkunde, Geschichte und Theorie der Erziehung in das Hochschulstudium der künftigen Oberlehrer hinein oder legen den Nachdruck auf Philosophie und die von ihr aus angeblich oder wirklich mögliche Sättigung des Geistes mit dem Kulturgehalt unseres Gegenwartslebens im ganzen. Dritte wollen durch die ganze fachwissenschaftliche und theoretisch-pädagogische Ausbildungszeit eine Fühlung mit der Praxis des Schullebens und der Erziehung sich hindurchziehen lassen oder wollen das heute nach dem Abschluß der theoretischen Studien angesetzte Seminarjahr, Kandidatenjahr an anderer Stelle, teilweise auch in anderer Form in die Studienzeit vor der Schlußprüfung einbetten. Über die Zukunft der Volksschullehrerbildung gehen die Meinungen noch gründlicher auseinander: ob Überweisung an die bestehenden Hochschulen oder Gründung von Sonderhochschulen zweck- und sachgemäßer sei, ob im ersten Fall besondere pädagogische Fakultäten erwünscht seien oder ob die bestehenden philosophischen in engerer Verbindung mit gewissen Spezialinstituten und mit dem Schulorganismus des Hochschulortes ausreichten, ob im zweiten Fall die Bildnerhochschule, pädagogische Akademie oder welcher Name sonst gebraucht wird, ein verbessertes Lehrerseminar oder ein neuer Typ einer Fachhochschule zu sein habe, die Lehrerbildung also in eine Bahn gelenkt werden soll, die man auf anderen Berufsgebieten — ich erinnere an Lyzeen, Handelshochschulen, Forstakademien, teilweise sogar technische Hochschulen — schon wieder als einen Irrweg einzusehen und zu verlassen beginnt. Man streitet darüber, welches Fach bzw. welche Fächer ein auf Verwendung im Volksschuldienst hinstrebender Kandidat studieren müsse bzw. dürfe, ob die praktische Schulung vor, während, nach dem fachlichen Hochschulstudium am besten erfolge, ob in einer Übungsschule, einer Versuchsschule oder durch Zuweisung an erfahrene Praktiker in beliebigen öffentlichen Schulen. In der gleichen Einstellung auf das Bestehende sind vielfach auch die Vorschläge

für die Ausbildung der Berufsschullehrer, der Jugendpfleger und anderer Gestaltungen des Erzieherberufs befangen, obgleich dafür irgendwelche feste Formen noch gar nicht vorhanden sind. Jeder der vielen Vorschläge wird von seinen Vertretern und Anhängern als der einzig richtige empfohlen, ohne Rücksicht auf seine Verträglichkeit mit den für andere Zweige gewünschten Änderungen, auf die Einfügung der speziellen Kategorie in das System des Erzieherstandes; jede Forderung beruft sich auf eine angeblich abschließende Analyse des Erziehungsberufs und der Leitidee des Lehrstandes.

Angesichts dieser Sachlage erscheint mir vor einer sondernden Betrachtung und Diskussion der Einzelheit eine Prüfung der gesamten Lage des Erzieherstandes geboten; sie wollte ich in unseren Überlegungen anbahnen. Die Geschichte lehrt, daß allen Sonderbedürfnissen überhaupt nicht auf einmal genügt werden kann, weil sie selbst nur allmählich zutage treten, daß eine starre, rationale Regelung das schaffende Leben aufhält und in Fesseln schlägt, statt es zu fördern. Das läßt sich deutlich machen, wenn wir zum Schluß einen Blick auf die Geistesverfassung werfen, aus der die Reformen betrieben werden. Zwei Ansprüche scheinen mir dabei unbedingt Kritik finden zu müssen: der Glaube, daß wir heute eine abschließende Erkenntnis des Erzieherberufs schon haben und die darauf gegründete Absicht, endgültig, ein für allemal eine beste Form der Erziehung zum Erzieher organisieren zu können. Gewiß sind Zeiten gesellschaftlicher Erschütterungen und Umbildungen auch geeignet, im Erziehungswesen Änderungen zu begründen, aber bei der schwankenden Gestalt des Geisteslebens darf diese Umbildung nur im Sinne des Versuches in die Hand genommen werden, vorsichtig und von wohlüberlegten Einzelunternehmungen aus. Universalistische Regelung gesellschaftlicher Bedürfnisse sind Abschluß langer praktischer Entwicklungen, nicht Anfang und Voraussetzung derselben. Und auf dem Gebiete der Erzieherbildung stehen uns zwar weitgesponnene theoretische Erörterungen, nicht aber ernsthafte praktische Einzelversuche zu Gebote, um eine universalistische Ordnung heute schon wollen und treffen zu können. Würden wir heute mit einem Schlag unser ganzes Erziehungswesen im Sinne irgendeiner der herrschenden Theorien umschalten, so liefen wir Gefahr, das pädagogische Leben erstarren zu lassen in der Frostigkeit einer Konstruktion.

Ich wende mich nach dieser allgemeinen Bemerkung zur Prüfung der beiden oben gekennzeichneten Gefahren des Reformierens im einzelnen. Zunächst: wie steht es mit der angeblich wissenschaftlich abschließenden Beweisbarkeit der vorgeschlagenen Programme?

Würdigt man die verschiedenen Versuche, den pädagogischen Genius zu zergliedern und so das Idealbild des Berufserziehers zu zeichnen, das als Norm für Auslese und Ausbildung schließlich auch des Durchschnittserziehers maßgebend sein soll, so befällt uns schon angesichts ihrer methodischen Grundlagen der Zweifel. Entweder versucht man induktiv-additiv durch Befragung und Beobachtung der Tausend und Abertausend Individuen, die in der Erziehung tätig waren und tätig sind, durch psychologische Umfragen und berufspsychologische Experimente eine Summe von Einzelzügen, die nach dem Urteil der Leiter solcher Arbeiten sachlich für den pädagogischen Erfolg relevant waren, zu einem wissenschaftlich bewiesenen Bild der Erzieherpersönlichkeit zu integrieren; oder man entwickelt deduktiv-abstrakt aus dem Sinn von Erziehung ein System von Forderungen, die von der

Einzelpersönlichkeit erfüllt sein müssen, wenn sie innerlich begründeten Anspruch auf den Namen eines rechten Erziehers haben will. Beide Verfahren sind in ihrer letzten Konsequenz Versuche mit untauglichen Mitteln. Die empirische Berufspsychologie begegnet leicht dem berechtigten Einwand, daß sie als rein empirische Forschung kein Kriterium hat, um die Rang- und Kompetenzverschiedenheit der Einzelfälle zu ermitteln; sie hat an sich kein Recht, aus der tatsächlichen Ausübung des Erzieherberufs auf eine Eignung dazu zu schließen, und wenn sie irgendeine seelische oder leibliche Eigenschaft auch bei noch so großen Zahlen lehrender und erziehender Personen aufweist, muß sie sich die Einrede gefallen lassen, daß diese Individuen möglicherweise doch nicht berufene Erzieher sind, ebensogut anderes hätten werden können als Lehrer und Erzieher. Wenn die empirische Forschung nicht schon ein — natürlich dann irgendwoandersher gewonnenes, also von ihrem methodischen Standpunkt aus vorausgesetztes — Kriterium der Wertung ihrer Versuchs- und Beobachtungspersonen hat und anwendet, gleicht sie einem Botaniker, der die Merkmale der Blume zu finden unternimmt, wenn er alles, was jemals von Menschen Blume genannt wurde, heranzieht, echte Blumen und Papierblumen, und durch Abstraktion der allen gemeinsamen Momente seine Aufgabe gelöst glaubt. Man mißverstehe nicht, ich würde mir selbst und einem großen Stück meiner eigenen wissenschaftlichen Bemühungen widersprechen, wenn ich die empirische Seelenforschung als solche ablehnte oder für wertlos erachtete; aber ich muß darauf hinweisen, daß empirische Berufspsychologie als solche nach Fragestellung und Deutung einer Einbettung in geistige Gesamtanschauungen bedarf, die noch nicht zugleich mit ihrem methodischen Wesen gegeben sind; vor allem gilt das für alle Anwendungen der Psychologie als Hilfsmittel des Verständnisses von Tatsachen und Bewegungen der Gesellschaft und Kultur. Ohne Verbindung mit den in den letzten Jahrzehnten immer reiner herausgestellten Gesichtspunkten kulturwissenschaftlicher Betrachtungsweise ist die rein empirische Psychologie komplexer Sachverhalte sozusagen augenlos. Aber auch die deduktive Behandlung der Frage ist unzulänglich, sie versandet leicht in doktrinäre Konstruktionen aus einem mehr oder minder doch ohne Begründung vorausgesetzten Begriff, und selbst dort, wo zufällig (möchte man sagen) ein intuitiv richtiger Ausgangspunkt für die Ableitungen gefunden ist, bewegen sich diese selbst im Stile der absoluten Forderung, die es sich erspart zu prüfen, wie sie von immer endlichen und beschränkten Individuen erlebnismäßig erfaßt und in ihr Wachstum als Dominanten eingebettet werden können. So bleiben die deduktiven Systeme und Programme der Berufsbildung für Erzieher luftige Vorzeichnungen, höchstens Stützpunkte für eine schöpferische Imagination, nicht anwendungsfähige Prinzipien für die praktische Arbeit. Auch bei den bedeutsamsten Entwürfen[1]), die in der letzten Zeit

[1]) Ich hebe aus der Fülle der einschlägigen Schriften zwei durch das Gewicht ihrer Verfasser ausgezeichnete Studien hervor. Georg Kerschensteiner: Die seelische Veranlagung zum Erzieher- und Lehrerberuf. Zürich 1920. Eduard Spranger: Gedanken über Lehrerbildung. Leipzig 1920. Ihr sorgfältig vergleichendes Studium wird von den Unsicherheiten der methodischen Grundlagen ebenso überzeugen, wie der Eindruck der Verhandlungen der Reichsschulkonferenz es tut. Über sie vgl. man zu dem Problem Lehrerbildung den Bericht von Karl Muthesius in dem vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht herausgegebenen Sammelwerk: Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. Leipzig, Quelle & Meyer. S. 144 f.

vorgelegt worden sind, fühlen wir, daß unsere Einsicht in die für die Berufsarbeit des Erziehers erforderlichen Eigenschaften noch auf unsicheren Füßen steht und daß noch unsicherer unsere Ansichten über die Möglichkeit und Mittel sowohl der Auslese wie der Züchtung erzieherisch wirkender Eigenschaften sind. In solcher Situation eine endgültige und umfassende Regelung treffen und als gesetzliche Verpflichtung aufrichten wollen, hieße die Entwicklung auf ein notwendig persönlich gefärbtes und beschränktes pädagogisches System festlegen. Wir können an die praktische Lösung nur im Wege des Versuches herantreten, und es ist zweckmäßig, Versuche erst in Einzelfällen und in kleinem Maßstab durchzuführen. In der steten Selbstbesinnung auf das Wesen des erziehenden Aktes, in der heute freilich noch hart um ihre Anerkennung ringenden phänomenologischen Betrachtungsweise einer reinen deskriptiven[1]) Pädagogik mit ihrer auf Wesensanalyse zielenden Haltung, die den Ausgleich einseitig historistischer, psychologistischer und aprioristischer Denkweise anzubahnen erlaubt, besitzen wir einen methodischen Leitfaden, sicher genug, um organisatorische und technische Maßnahmen auf ihre Erheblichkeit für die zentralen Erziehungsfragen beurteilen zu können. Wenn wir über der Parteinahme nicht vergessen, daß in unseren Plänen viel wissenschaftlich heute nicht Beweisbares enthalten ist, wird das Ringen um eine unbedingte und alleinige Anerkennung gerade dieses oder jenes Projektes viel von seiner erbitternden Schärfe verlieren und der für die praktische Arbeit gesünderen Einstellung Platz machen, daß jeder Weg heute notwendig als Versuch gegangen werden muß — von seinen Anhängern gewiß mit der Hoffnung auf Erfolg begleitet, aber mit der Möglichkeit im Hintergrund, daß er sich auch nicht bewähren kann und dann wieder umgebildet oder verlassen zu werden verdient. Das entscheidende Wort in allen Erziehungsfragen spricht nicht das Raisonnement, sondern der Versuch. Es wäre deshalb m. E. fruchtbarer gewesen und auch jetzt noch der zweckmäßigste Weg zur Schulreform, statt Kommissionen, Körperschaften und Konferenzen debattieren zu lassen, erzieherisch produktiven Einzelpersönlichkeiten, ideenkräftigen und organisatorisch begabten Männern die Freiheit des Versuches zu ermöglichen. Das gilt sowohl in gleichem Maß für die Versuche, zu neuen Schulformen zu gelangen — Aufbauschule, deutsche Oberschule, Gemeinschaftsschule — wie für die Umgestaltung der Berufserzieher, der Lehrer. Man räume solchen Männern die Freiheit ein, gleichgestimmte Mitarbeiter um sich zu sammeln, schütze die Versuche — im Anfang wenigstens — vor zudringlicher Neugierde und besserwissender Kritik von außen, erschüttere nicht durch eine, nach Lage der Sache notwendig vorgefaßte Meinung über das mögliche Ergebnis das Vertrauen der Eltern und Schüler. Der praktische Fortschritt wird auch in der Gegenwart und Zukunft nicht anders erreicht werden als in der Vergangenheit: Durch die didaktische und pädagogische Produktivität und die Freiheit ihrer Auswirkung in Schulversuchen großen Stils.

Daß auch ein Versuch nicht ohne Theorie unternommen werden darf, versteht sich von selbst; die Theorien für die einzelnen Versuche scheinen mir hinlänglich geklärt zu sein, und was jetzt noch offenes Problem ist, kann eben durch kein Vernünfteln entschieden werden, sondern nur durch die

[1]) Vgl. dazu meine Ausführungen: Über deskriptive Pädagogik (diese Zeitschrift 1914, S. 81 f.).

Bewährung oder Enttäuschung in der Praxis. Wir müssen Geduld lernen auch in Dingen der Reform und uns auf eine längere Epoche der Übergänge und Versuche gefaßt machen, bis wir wieder zu ähnlich festen Verhältnissen gelangen können, wie wir sie vor dem Kriege besaßen.

Zu der gleichen Erkenntnis gelangen wir, auch wenn wir nicht von der Kritik der wissenschaftlichen Grundlagen der Reform ausgehen, sondern von den erwünschten Zielen. Unter diesem Gesichtspunkt ist es unstreitig richtig, daß die Frage der Zeit das Problem der Auslese und Ausbildung für den Erzieherberuf ist. Man hat nicht ohne Grund gesagt, die von allen Seiten — wenn auch in beträchtlich verschiedenem Sinn — geforderte Reform der deutschen Erziehung als der Grundbedingung unserer Gesundung sei eigentlich mit dem Dasein und der Wirkung der richtigen Erzieherpersönlichkeiten gelöst. Jedenfalls sind Bildungsgesetze und Schulorganisationsformen, Lehrpläne und Bildungsmittel, Schulhäuser und Verwaltungsapparate nichts als Instrumente, die nur durch die Hand des Künstlers zum Klingen gebracht werden, und je nachdem diese Hand virtuos oder stümperhaft ist, sehr verschieden klingen. Der persönliche Faktor kann durch Institutionelles weder ersetzt noch unmittelbar geschaffen werden. Das gilt nicht nur für Kleinkinder- und Volksschule, sondern ebenso sehr für Fach- und Berufsschulen und höhere Lehranstalten, für die Knaben- wie für die Mädchenbildung. Deshalb ist nach meinem Dafürhalten die Loslösung der Volksschullehrerfrage nicht ganz gerechtfertigt. Alle Arten professioneller Erziehung sind in gleicher Weise in den Wirbel des geschichtlichen Flusses hineingeraten und aufs neue zur Diskussion gestellt. Der persönliche Faktor muß im ganzen Erziehungswesen mit neuer Macht zur Geltung gebracht werden. So lange die streitenden Meinungen und Parteien davon ausgehen, eine der vorhandenen Gestaltungen des Erziehungsberufes unbedingt so zu erhalten, wie sie ist, erheben sie ihn zum normalen Standardtypus, an dem sie die anderen Bildungen abwerten. Und da über die Auswahl dieses Standardtyps eine Einigung nicht besteht, führen die mancherlei Besprechungen und Zugeständnisse doch zu nichts als zu Kompromissen, die den Tag befriedigen, ja oft nur den Augenblick entspannen. Die Reform ist eben Aufgabe unserer ganzen Zeit, nicht des Tages. Der Übereifer der Projekte, ein- für allemal die ganze Frage der Erziehungsberufe lösen und regeln zu wollen, erscheint mir als das größte Hemmnis einer gesunden Entwicklung. Gesellschaftliche Umbildungsvorgänge im Kleinen wie im Großen sind wesentlich eine Frucht langfristiger organischer Reifung, nicht rationaler Technik und doktrinärer Konstruktion. Daß in solchen Umbildungsvorgängen dem miterlebenden Zeitgenossen, dem die bestehenden gewohnten Verhältnisse selbstverständlich und damit sinnvoll erscheinen, jede Änderung als Anfang vom Ende, als Untergang und Verfall erscheint, gegen den er sich wehren muß, ist psychologisch ebenso begreiflich, wie die Tatsache, daß rückschauender Betrachtung späterer Zeit gerade diese Änderungen als die Geburtsstunde eines neuen Aufstiegs imponieren, für den eingetreten zu sein geschichtliches Verdienst ist. Wir sind in die Nahbetrachtung unserer geistigen Lage zu sehr verstrickt, übersehen im Kampf für oder gegen Einzelheiten den großen Zusammenhang, verlieren die Naivität des Zutrauens zu uns selbst. Vor allem unterliegen wir dem Wahne, durch Organisationen Kräfte ersetzen, durch Gesetze Entwicklungen sei es aufhalten, sei es regeln zu können. Wir er-

streben auch zu viel auf einmal, wir wollen eine allerbeste und endgültige Neuordnung der Erziehungsberufe von heute auf morgen und wollen sie uniform im ganzen Reich; deshalb ringen die Parteien so erbittert um den entscheidenden Einfluß und vergessen darüber, daß das, was unser unvermeidliches Schicksal ist, unsere Tat werden soll, uns als Generation der Übergänge zu opfern für ein von uns zweifellos nicht mehr betretenes, kaum geschautes gelobtes Land. So viel ich sehe, gibt es für das Problem der Neuregelung des Erziehungsberufes auch vom gewünschten Ziel aus nur einen Weg: Freiheit des Versuches und Vertrauen, daß auch anders Denkende das Beste wollen. Alles andere müssen wir der Sachlogik der Entwicklung überlassen; sie wird in allmählicher Auslese und Hand in Hand mit einer Konsolidierung neuer Kulturgesinnungen zu besseren Formen führen als die sind, die dem heutigen vorausprojektierenden Denken als die besten erscheinen. Eine abschließende und festlegende Ordnung der Dinge nach Mehrheitsbeschlüssen oder führenden Autoritäten könnte doch nur rebus sic stantibus erfolgt — wer wagt, jeden Zweifel, daß damit dem noch suchenden und schaffenden Leben vielleicht noch bessere Bahnen verrammelt werden als ganz frivol abzuweisen?

Ich meine, unsere Überlegungen über Erziehung als Beruf haben gezeigt, daß die Zeiten ihre Auffassungen durchgesetzt haben und daß die Flüssigkeit der Verhältnisse das Einströmen neuer Gedanken aus den Köpfen und Herzen auch in die Wirklichkeit verträgt. Deshalb — und das ist für Allzubedenkliche beherzigenswert — laufen wir am wenigsten Gefahr, wenn diese Überführung von Programm und Theorie in die Wirklichkeit aus der Gesinnung und Einstellung des Versuches, in den Maßstäben der praktischen Erprobung vor sich geht. Daß die Zeit zu Taten reif ist, kann nicht bezweifelt werden — wir können sie ungenutzt verstreichen lassen, aus Angst allzu kühnen Forderungen und Theorien nachzugeben, wir werden damit die Entscheidung nur verzögern, nicht aber die Theorien widerlegen. Wagen wir es also, im Vertrauen auf die Gesundheit unseres Volkes und die noch nicht versiegte Energie seines kulturschöpferischen Willens auch in der Lehrerbildung neue Wege versuchsweise zu beschreiten, den Volksschullehrer durch die allgemeine Vorerziehung der akademischen Berufe, durch das Fachstudium einer Wissenschaft oder Wissenschaftsgruppe und durch die Atmosphäre unserer Hochschulen sich zu seinem Beruf finden zu lassen, unter Ausgestaltung all der Gelegenheit zur Anschauung der didaktischen Wirklichkeit, zur Erprobung seiner Eignung zum Erwerb der Fähigkeiten, für die in der bisherigen Tradition Fingerzeige enthalten sind! Wagen wir es, in der Bildung des höheren Lehrers das Methodische und Pädagogische im Zusammenhang mit der fachwissenschaftlichen Ausbildung und in der Zeit des Fachstudiums zu größerem Leben zu erwecken, auch ihn mit dem künftig eventuell an anderen Schularten wirkenden Amtsgenossen zu den gleichen Anschauungsquellen des didaktischen Lebens zu leiten und auf diese Weise die heute vor den Anfang der Ausbildung verlegte, gewissermaßen vorschnelle Entscheidung, an welcher der Schulgattungen ein dem Lehrberuf überhaupt innerlich zustrebender Mensch einmal wirken will, sachgemäßer in die Selbstentscheidung seines sich allmählich klärenden Willens zu legen! Mir scheint es an der Zeit, derartige Versuche nicht bloß theoretisch zu erörtern, zu befürworten oder zu bekämpfen, sondern praktisch anzufangen. Wenn wir mit dem

praktischen Versuch warten wollen, bis der theoretische Streit sich auf eine Auffassung als die einzige und beste geeinigt hat, wird alles beim alten bleiben; wenn wir umgekehrt ohne diese Einigung der Parteien versuchsweise die praktische Ausprobung in Angriff nehmen, laufen wir nicht nur keine Gefahr, sondern können darauf vertrauen, daß sich in der weiteren Entwicklung die angepaßten, zeitnotwendigen Formen immer einleuchtender zu allgemeiner Geltung durchringen, die überlebten oder untauglichen Formen einem natürlichen Aussterben überantwortet werden. —

Meine Damen und Herren! Wohlbekannt mit dem wissenschaftlichen Streben der Leipziger Lehrerschaft und mit den bleibenden Verdiensten um die gesellschaftliche Hebung, die sich gerade ihre Organisation erworben hat, habe ich es für richtig und angemessen gehalten, ihr Gründungsjubiläum mit einer Besinnung auf Bedeutung und soziologische Struktur des Erzieherberufs zu begrüßen und von da aus einige der Leitlinien sichtbar zu machen, die ihre Arbeit in der Vergangenheit mit jener in Zukunft verbinden können. Ursprünglich ein Organ des Lebens und eine Funktion des Menschentums, gerät die Erziehung unter den Einfluß der Faktoren des geschichtlichen Lebens, wandelt sich mit dem Schicksal von Gesellschaft und Kultur. Die Gesellschaft verselbständigt allmählich ihre erzieherischen Aufgaben und Pflichten durch Ausgliederung eines fortschreitend wachsenden und sich weiter gliedernden Erzieherberufs. Mit der Verselbständigung der Erziehung in einem Beruf beginnt die Gefahr ihrer Verengerung in den Lehrberuf, ihrer Veräußerlichung in den Lehrstand. Aber die unverändlichen Aufgaben echter Erziehung und die in jeder Elterngeneration wieder naiv sich regenden Erziehungsinstinkte leiten immer wieder rückläufige Bewegungen ein, Besinnung auf die wesentliche Endabsicht aller Menschenbildung, und tragen so zu vertiefender Umgestaltung des Erziehungsberufes bei. Unsere Zeit scheint mir ein solcher Wendepunkt in der Entwicklung des pädagogischen Lebens zu sein. Der Erzieherstand besinnt sich als ganzer zurück auf die grundlegenden Aufgaben der Einzel- und Volkserziehung, strebt nach einer Gestaltung seiner Bildung, die ihn als eine in allen seinen Mitgliedern gleichberechtigte Gesellschaft „heimlich Verschworener“ zum Besten der nationalen Zukunft sich fühlen läßt und ringt um die lebenspendende Berührung mit den im Volk selbst wirkenden Erziehungskräften. Möge es gelingen, in einer großen Werkgemeinschaft, in einer auf gegenseitiges Nehmen und Geben gestellten Verbindung aller Erziehenden, der Eltern und Lehrer, der Natur- und Kunstformen der Bildungsarbeit, von Haus, Schule, Lehre, Verkehrskreis, die gesamten Erziehungskräfte der Gesellschaft zu einheitlicher Auswirkung für die Gemeinschaft zusammenzufassen!

Die Einwirkung erzieherischen Wirkens auf die Erziehenden.

Von Nelly Wolffheim.

In jeder Tätigkeit werden Entwicklungen bemerkbar, die dem Beobachter zu denken geben. Wer längere Zeit in einer Arbeit steht, wird von ihr und auch von dem mit ihr verbundenen Milieu beeinflußt. Es wäre wünschenswert, daß eine Berufskunde entstünde, die nach dieser Richtung hin Fest-

stellungen sammelte, denn in sozialer und volkskundlicher Hinsicht könnten dadurch Erfahrungen nutzbar gemacht werden. Besonders für die weibliche Berufsberatung könnten derartige psychologische Einstellungen von Nutzen sein.

Trotz aller Anerkennung, die heute der Frauenarbeit zuteil wird, trotzdem man fast allgemein der sozialen und persönlich-menschlichen Notwendigkeit der weiblichen Berufsarbeit Rechnung trägt, ist die Frage noch offen, ob man es bei dem beruflichen Wirken der Mädchen (die Arbeit der Verheirateten lasse ich hier außer Betracht, da sie einer gesonderten Beleuchtung bedürfte) mit einer für die künftigen Mütter wenig günstigen Notwendigkeit zu tun hat, mit einem Übergangsstadium gewissermaßen, dem man keinen Bestand wünschen soll, oder aber mit einem lebensberechtigten Kulturfaktor.

Die moderne Berufsberatung, die sich auf psychologische Experimente stützt, scheint mir bisher die spätere Einwirkung bestimmter Tätigkeiten auf die Psyche zu wenig in Betracht zu ziehen und vorherrschend die Veranlagung bezüglich der Fähigkeiten zu prüfen. Wenn aber die Orientierung über die seelischen Einflüsse bestimmter Berufsgruppen größer wäre, könnten die beteiligten Kreise dahin wirken, daß man die Beratung auch unter diesen Gesichtswinkel stellt. Die Wahl schädigend wirkender Berufe könnte dadurch eine Einschränkung erfahren.

Hier soll der Versuch gemacht werden, die seelische Einwirkung der erzieherischen Tätigkeit auf die sie Ausübenden darzulegen; dabei wird die für die Berufsberatung so wichtige Frage als Untergrund dienen, wer für den pädagogischen Beruf von vornherein ungeeignet ist, oder wer dazu nach seiner psychologischen Veranlagung besonders disponiert zu sein scheint. Es ist dabei auch zur Diskussion zu stellen, ob die lebenslängliche Anstellung von Erziehern und Lehrern annehmbar ist, wenn man sieht, daß die gleiche Tätigkeit bei dem einen Gutes bewirken kann, während sie von dem anderen nicht ohne sichtlichen Schaden ausgeübt wird, der für die Erziehungsobjekte Nachteile bringt und den Pädagogen selbst zum Niedergang führt.

Meine Beobachtungen lassen mich annehmen, daß durch die erfolgreiche pädagogische Wirksamkeit das Persönlichkeitsgefühl der Ausübenden eine stärkere Betonung erfährt. Das Bewußtsein, jemandem etwas zu sein, Kindern, jungen Menschen als Autorität gegenüberzustehen, von ihnen geschätzt oder gefürchtet zu werden und ihnen Hilfe und Rückhalt bieten zu können, dies Bewußtsein bewirkt es, daß der Erzieher sich als gebende oder regierende Macht, kurz als eine Kraft fühlt, die Bedeutung hat. Natürlich wird dies Gefühl je nach der Stellung zu den Zöglingen oder Schülern verschieden sein: je intensiver dieselben in Abhängigkeit geraten — intellektuell, gefühlsmäßig oder in Hinblick auf ihre Willensäußerungen — desto mehr wird sich das Bewußtsein des Eigenwertes beim Erzieher entwickeln. Es wird also kaum einen Unterschied machen, ob der Leiter der Jugend als Autorität im alten Sinne oder in moderner Erfassung seiner Aufgaben als ihr Mitarbeiter und Freund seine Pflichten ausübt — wo andere mit uns gehen, sei es aus Zwang oder aus freiwilliger Gefolgschaft, fühlen wir naturgemäß eine Erhöhung unseres Ichs. Der Pädagoge, der Erfolge sieht, muß sein eigenes Können, seinen Wert anerkennen.

Je weiter der Kreis des Einflusses reicht, desto mehr wird sich das befriedigte Autoritätsgefühl heben, und bei erfolgreichem Wirken kommt es sicherlich zu einer Art von Schaffenskraft und Schaffensfreude, die charakterwandelnd

bemerkbar wird. Gelingt es dem Pädagogen, die Eltern der ihm anvertrauten Kinder seiner zielbewußten Arbeit einzureihen, sind Kollegen zu leiten, mit einer neuen Idee zu befruchten, kommen organisatorische Aufgaben hinzu — wie sie dem Schulleiter, Anstaltsbegründer erwachsen — dann fühlt er sich sicher als Schöpfer großer Dinge und bewertet seine Tätigkeit in Hinblick auf ihre ausstrahlende Macht. Mit dem äußeren Erfolg, der gewinnbringend fruchtbar gemacht wird, sind besondere Freuden verknüpft. Es ist bekannt, daß anwachsende Einnahmen nicht nur als materielle Werte zu vermerken sind: sie steigern das Persönlichkeitsgefühl, da sie als Gradmesser eigenen Könnens betrachtet werden. Die Leiter eigener pädagogischer Betriebe — vom Kindergarten bis zum Landerziehungsheim oder zur künstlerischen Ausbildungsanstalt — werden diese Annahme bestätigen. Dort, wo eigene Wege beschritten werden, wo die Arbeit der Ausgestaltung neuer pädagogischer Techniken oder der Durchführung und Erprobung bahnbrechender Ansichten gilt, wird der Erzieher gewissermaßen zum Künstler, zum Neugestalter und löst in seinem Innenleben Gefühle aus, die mit dem schöpferischen Künstlertum Verwandtschaft haben. Bei wissenschaftlich gerichteten Persönlichkeiten wird die Freude an der Gewinnung von Beobachtungs- und Forschungsmaterial einen ausgesprochenen Genuß gewähren; die Vertiefung der betreffenden Stoffgebiete wirkt auf die Gesamtpersönlichkeit ein, gibt ihr erweiterten Rückhalt.

Die erziehliche Tätigkeit kann durch die hervorgehobenen Gestaltungsmöglichkeiten dazu beitragen, die Seele jung zu erhalten. Es kommen außerdem — rechte Auffassung der beruflichen Anforderungen vorausgesetzt — immer wieder Momente an den Erzieher heran, die einer Befruchtung des Gedankenkomplexes gleichkommen. Neue Einblicke in das kindliche (menschliche) Seelenleben werden geboten, die zu erfassen, dem Gesamtbilde einzuordnen sind. Neue Gesetze der pädagogisch-psychologischen Forschung werden dem interessierten Pädagogen bekannt und müssen verarbeitet, praktisch nutzbar gemacht werden. So wird dafür gesorgt, daß die geistige Welt des Erziehers nicht versandet: sofern er lebendig wirkt, muß er ausbauen und experimentieren.

Die Interessengebiete des Pädagogen können (und sollten!) sich nach vielen Seiten hin erweitern: Psychologie, vergleichende Kulturgeschichte, Fragen der Kunst (Kunsterziehung), des Kunstgewerbes (Beschäftigung des Kindes), Hygiene, Psycho-Pathologie (abnorme Kinder), soziale Fragen und Politik (Einheitsschule, Schulgemeinde) sind seine eigensten Gebiete. Ein guter Erzieher muß einen weiten Gesichtskreis haben: er wird niemals in sich selbst Genüge finden, sondern seine Fühler ausstrecken, weiterarbeiten und so der seelisch-geistigen Verjüngung teilhaftig werden.

Vermehrt wird dieses innere Wachstum durch die ständige Berührung mit anderen Menschen, zu denen man in einem geistigen Kontakt steht. Die Einwirkung von Mensch zu Mensch läßt die Gefühlswelt nicht so leicht einrosten; bei einem größeren Schülerkreis werden immer neue Beziehungen angeknüpft, und immer werden dabei neue Welten dem Blick des forschenden Erziehers sichtbar.

Je persönlicher das Verhältnis des Erziehers zu den Kindern oder jungen Menschen ist, desto größere Gefühlswärme wird dadurch ausgelöst und fruchtbar. Fast ist dies Gefühlsmäßige für die Psyche des Erziehers

wesentlicher als die tatsächlichen Erfolge, die er erringt; doch wird man gut tun, bei Beurteilung dieser Materie die individuellen seelischen Bedürfnisse in Betracht zu ziehen. Für den einen Erzieher kann die spontan zum Ausdruck gebrachte Zuneigung eines Zöglings Beweis des Erfolges sein, kann belebend, herzerquickend und anfeuernd wirken; sie kann ein Wärmegefühl auslösen, das den Kindern wieder zufließt. Andere werden vielleicht auf einen derartigen Empfindungsmoment weniger reagieren, als auf gelegentliche Anzeichen intellektuellen Einflusses und pädagogischer Einwirkung; besonders wo sich Nachwirkungen einst gebotener Lehren oder Anregungen später kundtun, wird dem Erzieher Freude daraus erwachsen. Es steckt ja in jedem Menschen der Wunsch, über den Tag hinaus zu leben, mehr als Augenblicksarbeit zu leisten.

Für die unverheiratete Erzieherin und Lehrerin ist dieser Punkt von starker Bedeutung. Ihr, der die Mutterschaft vorenthalten ist, ist es ein belebender Gedanke, in ihrer Erziehertätigkeit Werte zu schaffen, die von Dauer sind; überall, wo die Arbeit nicht als reine Erwerbsarbeit behandelt wird, oder wo nicht andere Interessen den Beruf in den Hintergrund drängen, wird auf dieses Ausleben im Tun der Ton zu legen sein. Die der Erzieherin anvertrauten Kinder können ihr Ersatz für Entbehrungen schaffen, die ihrem unterdrückten Muttergefühl entspringen. Dieses unterdrückte, echt weibliche Empfindungsleben findet in dem Verhältnis zu den Zöglingen seinen Ausdruck; es erfährt eine Umleitung, die für Gebende und Nehmende ein großer Segen sein kann. Die echt mütterliche Erzieherin wird meist guten Einfluß ausüben. Aber unverkennbar sehen wir auch häufig, wie sich aus dem gleichen Boden Ungesundes entwickelt; nicht abreagierte Gefühle können zu Irrwegen der Seele (und auch körperlicher Empfindungen) hinleiten. Erzieherinnen, die ihr Gefühlsleben zu wenig zügeln, werden leicht zu einer Gefahr für die heranwachsenden Mädchen. Oft habe ich jugendliche Schwärmerei als ein sehr förderliches Moment einschätzen gelernt, aber man darf die Kehrseite nicht aus dem Auge verlieren. Die von seiten der verehrten Erzieherin geschaffene Atmosphäre kann verweichlichend auf das Kind einwirken und seiner Willenserziehung entgegenwirken. So werden unleugbar gerade die am meisten mit dem Herzen arbeitenden Pädagoginnen, wenn sie die aufgespeicherte Gefühlswärme wahllos und hemmungslos ausstrahlen lassen, nicht unbedingt anzuerkennen sein.

Eine andere Gefahr sind die verbitterten Erzieherinnen, deren Unbefriedigtsein sich in Härte, Unfroheit und vor allem in einer nicht zum kindlichen Wesen passenden Trockenheit äußert. Lehrkräfte dieser Art tragen dazu bei, das Schulleben zu verderben. Meist ihnen selbst unbewußt, pflegen sie dem Jungsein an sich nicht freundlich gegenüberzustehen und Äußerungen des Übermutes, der kindlich-ungehemmten Lebenslust ablehnend aufzunehmen. Lehrerinnen dieser Art mögen das beste Wollen haben, aber ihre Empfindungsweise, die sich progressiv der Jugend abkehrt, paßt nicht zur Welt des Kindes, der Heranwachsenden.

Wie bereits erwähnt, birgt die erzieherische Tätigkeit Kräfte, die jung erhalten. Die vom Kinde ausgehende Frische, Fröhlichkeit und das in seinem Leben sich offenbarende Wachstum und Werden muß den aufnahmefähigen, empfänglichen Erwachsenen im nahen Zusammenleben erfrischen. Wo es verstanden wird, „Kind mit dem Kinde“ zu sein, zeigt sich die Gabe,

sich einerseits in die Kindesseele einzufühlen, andererseits aber auch, die Fähigkeit für das eigene Seelenleben, Kräfte daraus zu erwecken. Wo während der Kriegsjahre in den Erziehungsstätten keine Kriegsstimmung betont wurde, haben es die erziehenden Persönlichkeiten oftmals an sich erfahren, daß sie im Zusammensein mit den Kindern die äußeren Miseren, die Sorgen der Zeit vorübergehend vergaßen.

Es gibt bestimmte Gefahren, die sich in psychischer Hinsicht aus der pädagogischen Tätigkeit entwickeln können. Sie tragen manchmal dazu bei, den Lehrertyp zu schaffen, wie wir ihn aus Witzblättern kennen, und wie er in modernen Romanen vielmals dargestellt wird. Da sei zuerst des Zuges zur Kleinlichkeit gedacht, den man häufig beobachten kann, und der aus der Arbeit an sich erwächst, wenn auch nicht zu erwachsen braucht. Für das Kind ist so vieles wichtig, was dem Erwachsenen an sich nicht wesentlich sein kann; erst der Wunsch, die Kinder zu erziehen, sie zu gewöhnen — z. B. an Ordnung — bringt den Erzieher dazu, kleinen Dingen Bedeutung beizulegen. Diese Beachtung kleiner und kleinlicher Dinge kann zur Gewohnheit werden, die nicht nur im erziehlichen Verkehr mit Kindern störend wirkt, sondern auch den Pädagogen im täglichen Leben pedantisch erscheinen läßt. Wie es manche Menschen gibt, die einfach deshalb nicht zum Lehrer passen, weil sie gar zu „genial“ Kleinigkeiten zu übersehen pflegen und dadurch manches, was für das Kind Nachwirkungen haben kann, unbeachtet lassen, so gibt es auch Persönlichkeiten, deren pedantische Art durch die Entfaltungsmöglichkeiten innerhalb ihres Berufes in Reinkultur gezüchtet werden. Manche Leute glauben ja auch, daß das mit dem Kinde Mitgehen darauf beruht, daß man überkindlich, fast kindisch mit ihm spricht und verkehrt; die manchen Erzieherinnen eigene Sprache, die ein süßliches Anwenden von zahllosen „chen“ und „lein“ bevorzugt, scheint auf einer seelischen Pedanterie zu beruhen und nebenbei auf einem Mißverstehen kindlicher Bedürfnisse.

Alle derartigen Verschrobenheiten werden sich vorherrschend dort ausbilden, wo der Charakter den psychischen Gefahren des Berufes nicht Widerstand zu leisten vermochte.

Bedeutsamer greift eine andere Gefahr in das Wesen des Pädagogen ein: es ist der Kampf mit dem Minderwertigkeitsgefühl. Während wir vorher die gemütserhebende, das Selbstbewußtsein stärkende Seite des erzieherischen Wirkens zu kennzeichnen suchten, muß in diesem Zusammenhange auch des entgegengesetzten Einflusses gedacht werden. Es liegt in mancher Veranlagung — besonders auf Grund einer nervösen Konstitution — ein Hang zum grüblerischen Unbefriedigtsein mit sich selbst. Durch Arbeitserfolge kann dieses Minderwertigkeitsgefühl übertönt werden und vielleicht sogar untergehen. Wo aber, besonders am Anfang der Tätigkeit, Mißerfolge eintreten, wo, vielleicht gerade auf Grund einer solchen Unsicherheit, Schwierigkeiten, z. B. der Disziplin fühlbar werden, da wächst die Zweifelsucht des unglücklichen Erziehers an. Und natürlich nimmt diese Unsicherheit ihm die sichere Festigkeit, die der Pädagoge nun einmal nicht entbehren kann. Die Schwierigkeiten verstärken sich, und die naheliegende Frage: wer trägt die Schuld, die Kinder oder ich? beunruhigt das Gefühl. Verheerend kann auf so veranlagte Naturen der im Pädagogikunterricht betonte Grundsatz wirken: Alle Schuld liegt beim Erzieher, wenn die Kinder ungezogen sind. So dürften eigentlich nur selbstsichere Persönlichkeiten den Erzieher-

beruf erwählen! Denn nur sie werden den verschiedenen Zweifeln dieser Art gewappnet gegenüberstehen. Nichts hemmt bekanntlich so den Frohsinn, als kleinmütige Grübeleien und ängstliches Vergleichen mit den Erfolgen anderer. Wieviel Hemmungen entstehen dem Grübelsüchtigen, dem in dieser Hinsicht Nervösen aus seinem Kleinmut. Besonders im persönlichen Verhältnis zu den Zöglingen kommt dies zum Ausdruck. Kein freies Sichgeben wird sich dort einstellen, wo der Erzieher ängstlich auf Wirkungen bedacht ist und Zweifel an seinem Gebenkönnen in sich trägt. Wer nicht über der Sache steht und Sympathie oder Antipathie mit Gleichmut aufzunehmen weiß, wird sich bei seiner Arbeit aufreiben. Verbitterung, Bedrückung kann nicht ausbleiben, und mancher seelische Zusammenbruch pädagogisch tätiger Persönlichkeiten hat vielleicht nicht so sehr die Überanstrengung zur Ursache, als eben diesen zermürbenden Kampf mit dem Minderwertigkeitsgefühl.

Daß freilich alles erzieherische Arbeiten an sich angreifend ist und so starke seelische Ansprüche stellt, wie die wenigsten Berufe, liegt in der Natur der Tätigkeit, die stetes Wachsein, Mitgehen und ein immer erneutes Sichwandeln verlangt. Vielleicht ist es ein Selbstschutz der Psyche, wenn sich manche Pädagogen in ihrer Arbeit und vielleicht durch dieselbe abstumpfen lassen — dieser Zustand wird aber immer erst im Laufe einer langen Praxis erreicht und ist sicher im Interesse der Kinder nicht wünschenswert.

Die Pädagogische Fakultät.

Entwicklungsmöglichkeiten der Pädagogik.

Von Oskar Kutzner.

Vorbemerkung der Schriftleitung. Im Jahre 1918 veröffentlichte unsere Zeitschrift eine Reihe von Gutachten „Über die künftige Pflege der Pädagogik an den deutschen Universitäten", die von führenden Vertretern der akademischen und praktischen Pädagogik verfaßt waren. Die Hauptforderung, in der damals alle Gutachter übereinstimmten, ist inzwischen erfüllt oder auf dem Wege der Erfüllung: eine Universität nach der anderen erhält eine ordentliche Professur für Pädagogik.

Nunmehr aber tritt die ganze Frage in eine neue Entwicklungsphase; denn daß die Universitäten in irgend einer Weise an der Ausbildung der gesamten Lehrerschaft beteiligt sein sollen, wird allseitig anerkannt; aber über Umfang und Art der Beteiligung und die hierfür erforderlichen Organisationen und Lehrstühle fehlt noch Klarheit und Verständigung. Die kurze Aussprache hierüber auf der Reichsschulkonferenz reichte nicht aus; deshalb muß die Erörterung literarisch fortgeführt werden, und wir stellen hierfür unsere Zeitschrift wiederum gern zur Verfügung. Den Beginn möge eine Darlegung machen, die den weitgehenden Vorschlag einer „Pädagogischen Fakultät" zu begründen sucht.

Bei der Reform der Lehrerbildung standen und stehen sich wohl noch zwei Parteien gegenüber, die zwar darin übereinstimmen, daß sie die bisherige Lehrerbildung für unzureichend halten, aber in den Wegen zur Reform ziemlich weit auseinander gehen, indem die einen Sonderhochschulen, Pädagogische Akademien, die anderen die bisherigen Hochschulen verlangen. Ich selbst bin in meiner kleinen Schrift: Die Pädagogische Fakultät (Verlag A. W. Zickfeldt) als Gegner der Pädagogischen Akademien aufgetreten und habe bis heute trotz eifrigsten Verfolgens der einschlägigen Literatur noch keinen zwingenden Grund gefunden, meine Auffassung zu ändern. Dabei bestimmen mich durchaus nicht irgendwelche sozialen und politischen Momente, sondern ich glaube,

mich bemüht zu haben, das rein Sachliche in den Vordergrund zu rücken. Vor allem leitet mich dabei auch das Interesse an der Pädagogik als Wissenschaft.

Ich bin in meiner Schrift eingetreten für eine Pädagogische Fakultät, aber nicht etwa nur in Parallele zur Medizinischen Fakultät oder mit Rücksicht auf die Einführung in die Praxis. In dem 5. Leitsatz des 9. Ausschusses der Reichsschulkonferenz hat man gegen die Pädagogische Fakultät Stellung genommen: „Dagegen ist die Einrichtung besonderer erziehungswissenschaftlicher (pädagogischer) Fakultäten an den Universitäten ebenso abzulehnen wie die ausschließliche Übernahme der Berufsbildung der Volksschullehrer durch lediglich für sie bestimmte pädagogische Akademien." Eine nähere Begründung dafür wurde allerdings nicht gegeben; es scheinen mir aber im Hintergrunde ähnliche Bedenken gestanden zu haben, wie sie W. Peters in Nr. 1 der Badischen Schulzeitung 1921 S. 4 vorbringt: „Der Vorschlag, eigne pädagogische Fakultäten zu errichten, neben den theologischen, juristischen, medizinischen und philosophischen, fand mit Recht keine Zustimmung. Da Hochschullehrer verschiedener Fakultäten an der Lehrerbildung mitzuwirken berufen sind, die natürlich in ihren Fakultäten verbleiben, würde bei der oligarchischen Verfassung der Universitätsfakultäten in der pädagogischen Fakultät unter Umständen ein einziger Mann unumschränkter Herr sein können. Über Fragen, die für die Lehrerbildung von größter Bedeutung sein können, würde aber vielfach im Schoße anderer Fakultäten entschieden werden. Die Mehrheit des Ausschusses sprach sich dahin aus, es mögen an den bestehenden Hochschulen verhältnismäßig selbständige pädagogische Institute errichtet werden, die geeignet sind, die bereits an diesen Hochschulen wirkenden Lehrkräfte über die Fakultäts- und Abteilungsgrenzen hinaus für die besonderen Aufgaben der pädagogischen Berufsbildung heranzuziehen." Ich habe die Bedenken gegen die Pädagogische Fakultät, wie sie etwa jetzt bei der Neugründung der Lehrerbildung in Erscheinung treten sollte, vorausgesehen und daher bald nach dem Erscheinen meiner Schrift in Nr. 59/60 der Preußischen Lehrerzeitung, Mai 1920 näher ausgeführt, was ich unter Pädagogischer Fakultät verstanden wissen wollte. Danach dürfte jene Gefahr, daß nur ein einziger Mann unumschränkter Herr sein könnte, nicht bestehen. Da in der Ausschußsitzung im Vergleich zur Vielgestaltigkeit der Probleme die Zeit ohnehin sehr kurz war, da ferner die dort gemachten Vorschläge, wie sie namentlich in Leitsatz 5 zum Ausdruck kommen, zwar in ihrem Wortlaut die Pädagogische Fakultät ablehnen, nicht aber die Möglichkeit ihrer Entwicklung aufheben, da ja auch die Pädagogischen Akademien abgelehnt werden, habe ich an der dortigen Fassung nicht weiter Anstoß zu nehmen Anlaß gehabt in der Hoffnung, daß, wenn wir erst einmal soweit sind, die Pädagogische Fakultät ganz von selbst kommen wird.

Es muß natürlich in Hochschulkreisen etwas anmaßend erscheinen, daß eine Wissenschaft wie die Pädagogik, die noch gar nicht einmal gern gesehen wird (Cauer zitiert in seinen Ketzereien über Lehrerbildung, Weidmannsche Buchhandlung, Berlin 1920, p. 22 einen Ausspruch von Troeltsch auf der Pädagogischen Konferenz 1917: „Die Philosophischen Fakultäten haben ein sehr großes Mißtrauen, ja Abneigung gegen den neuen Lehrstuhl und angesichts des hier herrschenden Wirrwarrs sowie der starken hier hereinspielenden praktischen Tendenzen sicherlich nicht ohne Grund"), deren Wissen-

schaftscharakter noch bezweifelt wird und die heute noch nicht einmal an allen Hochschulen eine selbständige Vertretung im Ordinariat hat, nun den Anspruch auf eine besondere Fakultät erhebt. Vielleicht fürchtet auch die Philosophische Fakultät in der neuen Schwester eine Entwicklungshemmung für sich. Wenn ich seinerzeit eine Pädagogische Fakultät forderte, so waren dabei allerdings auch noch andere Überlegungen maßgebend als solche, die speziell durch die Reform der Lehrerbildung angeregt wurden. In meiner kleinen Schrift sollte der Titel Pädagogische Fakultät nur zum Ausdruck bringen, daß ich Gegner der Sonderhochschulen bin. Leider hat man auf der Reichsschulkonferenz bei der Behandlung des Problems der Lehrerbildung fast nur an die Lehrerbildung gedacht, kaum aber an die Wirkungen, die eine solche Reform auf die Entwicklung der Pädagogik selbst ausüben würde. Ein Blick auf die Entwicklungsgeschichte der Universitäten würde zeigen, daß die Übernahme der Volksschullehrerbildung durch die Universitäten für die Entwicklung der Pädagogik von ähnlicher Bedeutung sein würde, wie die Reform der Oberlehrerbildung im 18. Jahrhundert, wo sich der Philologe vom Theologen trennte, für die Entwicklung der Artistenfakultät zur Philosophischen Fakultät (vgl. meinen Artikel: Lehrerbildung und Pädagogik, Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 1921, p. 4ff.). Nur weil ich zugleich ein ferner liegendes Stadium der Entwicklung der Pädagogik im Auge hatte, sprach ich von einer Pädagogischen Fakultät. Ich bin mir wohl bewußt, daß das, was heute speziell für die Volksschullehrerbildung verlangt wird, auch im Rahmen der Philosophischen Fakultät und in der Form eines Pädagogischen Institutes geleistet werden kann, aber eben so klar ist mir, daß die Entwicklung darüber hinausgehen wird und muß. Weil ich die Übernahme der Volksschullehrerbildung durch die Hochschulen für eine notwendige Entwicklungsbedingung der Pädagogik als Wissenschaft ansehe, bin ich für die Hochschulbildung der Volksschullehrer eingetreten. Ich glaube, daß der Pädagogik als Technik der Kultur, wie ich sie in meinem Buche „Der Weg zur Kultur“ (Quelle & Meyer 1919) bezeichnet habe, noch eine große Zukunft beschieden ist, daß Fichte recht hat, wenn er sagt, die Erziehung allein sei es, die uns retten könne von allen Übeln, die uns drücken, freilich nicht nur die Schulerziehung, daß wir trotz Spengler, selbst wenn wir vor dem Untergang der abendländischen Kultur stünden, den Fragen, wie im Einzelmenschen eine Kultur lebendig werden kann, bisher zu wenig Interesse entgegengebracht haben. „Wir beschäftigen uns an unseren verschiedenen Hochschulen wohl mit den objektiven Kulturgütern, wie sie in Religion, Kunst und Wissenschaft ihren Ausdruck finden. Wir suchen auch ihre geschichtliche Entwicklung und damit die des Menschengeistes zu verstehen. Wie aber diese Werte im einzelnen Menschen wachsen, wie dieser Kulturprozeß nicht in der Geschichte der Menschheit, sondern in jedem einzelnen sich vollzieht, nicht losgelöst von der Individualität des Menschen, wie er zweckmäßig eingeleitet wird, wie die Kultur zu erhalten, fortzupflanzen, ja zu steigern ist, kurz: mit Fragen der Technik der Kultur haben wir uns bisher zu wenig beschäftigt. Eine solche Technik der Kultur ist die Pädagogik. Ihr zu einer erfreulichen Entwicklung zu verhelfen, ist eine Kulturforderung“ (Kutzner, Die Pädagogische Fakultät, S. 6).

Ich würde es für sehr zweckmäßig halten, wenn man sich bei der Frage der Reform der Lehrerbildung auf eine möglichst hohe Warte stellte, sich

nicht nur durch die unmittelbaren Ziele der Lehrerbildung den Blick verengern ließe, also auch bei einer eventuellen Pädagogischen Fakultät nicht nur an eine Lehrerfakultät dächte. Eine solche Weite des Blickes würde, wie mir scheint, auch diejenigen, die aus ehrlicher sachlicher Überzeugung für eine Pädagogische Akademie oder wie Spranger für eine besondere Bildnerhochschule glauben eintreten zu müssen, den Gedanken der Sonderhochschule aufgeben lassen, weil durch seine Realisierung höhere Ziele gefährdet sind. Ich wage es zu behaupten, daß an den Fragen, die einmal eine Pädagogische Fakultät ins Licht wissenschaftlicher Forschung zu ziehen berufen sein wird, alle diejenigen, also nicht nur die Lehrer, die bereits heute an Hochschulen ihre Ausbildung suchen, interessiert sein werden, denn alle werden auf grund ihrer besseren Ausbildung zu Führerstellen berufen sein und es, wenn auch mehr oder weniger direkt, mit dem lebendigen Menschen zu tun haben, der Jurist so gut wie der Mediziner und Theologe, aber auch der Techniker und Kaufmann und schließlich auch der Künstler. In der Sammlung: Das Gymnasium und die Neuzeit, Fürsprachen und Forderungen für seine Erhaltung und Zukunft (Teubner 1919), fand man Urteile von Kaufleuten und Ingenieuren, die die Bedeutung der humanistischen Bildung gerade darin suchten, daß sie Menschenkenntnis vermittele, die für die rechte Auswahl der Mitarbeiter und ihre Behandlung von größter Bedeutung wäre. Sollten nicht die meisten der Fragen sozialen und politischen Gebietes, die jetzt mehr oder weniger gewaltsam zu einer Lösung drängen, auch eine pädagogische Seite haben? Biegen wir bei der Reform der Lehrerbildung in die Richtung der Sonderhochschule ein, so berauben wir uns nicht nur einer großen Zahl von Mitarbeitern, sondern bringen auch die Nichtlehrer um die Möglichkeit, ihren späteren Wirkungskreis von einer Seite zu sehen, in ihm Probleme zu entdecken, die heute erst angedeutet werden können.

Es sei mir daher gestattet, in folgendem den Versuch zu wagen, eine mögliche Entwicklung der Pädagogischen Fakultät zu zeichnen; es wird sich dabei vor allem um eine weitgehende Differenzierung der Pädagogik als Wissenschaft handeln, ähnlich wie sie uns bei anderen Wissenschaften schon entgegengetreten ist. Das, was nach der Reform der Lehrerbildung die Hochschulen bereits heute tun müßten, wäre eben nur die Keimzelle der Pädagogischen Fakultät. Wenn ich bei diesem Zukunftsbilde von Entwicklungsstadien spreche, so ist dieser Ausdruck mit Vorsicht aufzunehmen, handelt es sich doch eben um Zukunftsmusik, und ich bin dabei in einer ganz anderen Lage als der Historiker, der rückschauend viel mehr Anlaß finden wird, von Stadien der Entwicklung zu sprechen. Auch was die Reihenfolge dieser Stadien anlangt, handelt es sich nur um Möglichkeiten. Ist einmal der Pädagogik überhaupt erst eine Entwicklungsmöglichkeit gegeben, dann wird sie mit immanenter Notwendigkeit zur Differenzierung schreiten; inwieweit und wie schnell für die einzelnen Teilgebiete selbständige Professuren werden eingerichtet werden können, wird natürlich auch von manchen äußeren Faktoren abhängen.

In die erste Stufe der Entwicklung gehören die Entwicklungsbedingungen der Pädagogik, wie ich sie in meiner kleinen Schrift: Pädagogische Fakultät und auch in dem oben genannten Artikel der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung darlegte, selbst hinein: zunächst eine selbständige Professur für Pädagogik mit Privatdozentur und dem Rechte zur Promotion in Pädagogik, ferner

Interessenten für diese Gebiete, als welche zunächst die Lehrer in Frage kommen. Neben dieser Professur für Pädagogik würden Lehraufträge zu vergeben sein 1. für Methodik, 2. für Schulhygiene, 3. für Schulrecht. Für Methodik käme sowohl die Volksschule wie auch die höhere Schule in Frage. Was die Volksschulmethodik anlangt, dürfte man für den Anfang mit drei Lehraufträgen auskommen: a) für Religion, Geschichte und Deutsch, b) für Mathematik und Naturwissenschaften, c) für die technischen Fächer. Bei der Methodik der Fächer der höheren Schule würde man mehr differenzieren müssen; von besonderer Bedeutung erscheint mir hier eine für alle Kandidaten des höheren Lehramts erforderliche Vorlesung, die zum Ziele hätte, das Ineinanderarbeiten der verschiedenen Fächer darzulegen, damit die ungünstigen Seiten des Fachlehrersystems nicht gar zu stark sich geltend machen. Ich möchte, soweit ich hier die Oberlehrerbildung streife, nicht dahin mißverstanden werden, daß durch solche Vorlesungen, wie überhaupt durch eine stärkere Berücksichtigung der zukünftigen Berufsarbeit die wissenschaftliche Ausbildung zum leiden kommen sollte. Das Niveau der wissenschaftlichen Ausbildung darf auf keinen Fall herabgesetzt werden, ich fürchte aber von einer solchen Einstellung auf den Beruf keine Gefährdung des rein theoretischen Studiums, ja ich glaube sogar, daß eine klarere Vorstellung von der zukünftigen Berufstätigkeit einen starken Impuls zur besseren Ausnutzung des theoretischen Stadiums enthält. Wer z. B. einmal selbst sich im Unterricht versucht oder wenigstens einem Unterricht nicht als Schüler, sondern als Beobachter beigewohnt hat, wird vielleicht etwas davon erlebt haben, wie tief jemand in eine Materie eingedrungen sein muß, um dem vertrauensvoll entgegenkommenden Schüler nicht Steine statt Brot zu geben, um eine vom Schüler gestellte Frage zu beantworten, der noch nicht so weit mit der Materie vertraut ist, daß ihm vieles selbstverständlich erscheint, der noch naiv und vorurteilslos genug ist, ein Problem zu sehen oder besser gesagt dunkel zu ahnen, an dem vielleicht der „Fertige“ vorübergegangen ist. Die Unterrichtskunst erschöpft sich nicht in einer noch so fein durchdachten Präparation; der einzelne Schüler ist Individuum und hat ein Recht auf seine Individualität. Wir wollen ja nicht nur Stoffe übermitteln, sondern „bilden“ (vgl. dazu auch meinen Artikel: Unterricht als Kunst, Pädagogische Blätter 1921). Auch Cauer, dem ich bezüglich der Volksschullehrerbildung allerdings nicht beipflichten kann, spricht in seinen Ketzereien über Lehrerbildung S. 25 von Vorlesungen über Pädagogik auf praktischer Grundlage, über Didaktik, und ich glaube nicht, daß er die Hand dazu bieten würde, das wissenschaftliche Niveau der Oberlehrerbildung herabzudrücken, aber er kennt eben als ehemaliger praktischer Schulmann die Nöte des Berufs.

Es wird sich aber bald zeigen, und ich glaube schon jetzt Anzeichen dafür zu finden, daß jene Professur für Pädagogik sich in zwei selbständige Professuren spalten wird. Damit kämen wir zu einer zweiten Stufe der Entwicklung. Die Pädagogik läßt sich ohne Schaden weder einseitig kulturphilosophisch-historisch noch einseitig psychologisch fundieren; beide Faktoren müssen in gleicher Weise berücksichtigt werden. Wie groß die Gefahr der Einseitigkeit ist, hat jene Konferenz vom Jahre 1917 bewiesen, auf welcher die Psychologie eine geradezu klägliche Rolle spielte, als wenn ein Meumann oder Stern nie gelebt hätten, und wo schließlich die Männer der Praxis auf Grund ihrer Erfahrung eine Lanze für die Psychologie zu brechen sich ver-

anlaßt fühlten. Klagen darüber sind ja auch seinerzeit in dieser Zeitschrift laut geworden; bei der Reichsschulkonferenz zeigte sich in dieser Richtung bereits ein Wandel zum Bessern. Ich vertrete durchaus nicht die Auffassung, daß eine sogenannte experimentelle Pädagogik, meines Erachtens überhaupt eine recht unglückliche und irreführende Bezeichnung, imstande wäre, alle pädagogischen Probleme zu lösen, aber ich bin ebenso davon überzeugt, daß diese Seite der Pädagogik eine solche Vertrautheit mit der Psychologie, experimenteller wie nicht-experimenteller, mit ihren Methoden, ja bis zu einem gewissen Grade eine andere Einstellung des Forschers voraussetzt, daß man sie auf die Dauer nicht nebenher von dem Ordinarius für Pädagogik, sofern er nur Kulturphilosoph ist (man wolle das „nur" nicht mißverstehen) vertreten lassen sein kann. Der Psychologe wird auf grund seiner allgemeinen philosophischen Bildung leichter und schneller sich in die Probleme der anderen Seite einarbeiten können als umgekehrt der kulturphilosophisch-historisch Geschulte, selbst bei einem einfachen Referieren, wobei ja die Forschung ausgeschlossen bliebe, würde sich der Mangel wirklicher Erfahrung bemerkbar machen. Gerade bei der Psychologie ist die Gefahr falscher Beurteilung und ungerechtfertigter Verurteilung besonders naheliegend, da man leicht glaubt, sich auf seine individuelle Erfahrung berufen zu dürfen.

Auf einer dritten Stufe würde sich dieser Spaltungsprozeß weiter fortsetzen. Es wird Aufgabe der Pädagogik sein, auch die Pädagogik der Anormalen zu berücksichtigen; auch dem Lehrer an Normalschulen dürfen solche Zustände nicht unbekannt bleiben. Aber die Pädagogik der Anormalen: Minderbegabte (Hilfsschule) Mindersinnige (Blinde, Taubstumme, Taubblinde), sittlich schwer Erziehbare (Fürsorgeerziehung) darf nicht nur auf einem mehr referierenden Standpunkt stehen bleiben. Wir dürfen auch nicht allzu viel für die Wissenschaft von der Arbeit derer erwarten, die an solchen Anstalten tätig sind. Heute noch fehlt es den meisten dieser Lehrkräfte an gründlicher wissenschaftlicher Schulung, so daß sie nicht in der Lage sind, ihre Sonderprobleme mit Erfolg in Angriff zu nehmen; aber selbst diese wissenschaftliche Schulung vorausgesetzt, welche Voraussetzung bei einer akademischen Bildung der Volksschullehrer gegeben wäre, da ja diese Lehrkräfte sich meist aus den Volksschullehrern rekrutieren, dürfen wir unsere Hoffnungen nicht zu hoch spannen, da den einzelnen Anstalten die zur Durchführung einer solchen Forschung nötigen Einrichtungen und Institute fehlen. Die Zahl derer, die für die Normalschule nicht in Betracht kommen (und es dürfte zweckmäßig sein, die Normalschule noch mehr zu entlasten, als es schon geschieht zum Segen und zur schnelleren Förderung der Normalen und zum Segen derer, die nicht mitkommen; vielleicht gewöhnt man sich mit der Zeit daran, einen solchen Menschen ebensowenig als absolut minderwertig anzusehen wie einen Kranken), das Unglück, das sie anzurichten vermögen, wenn wir uns ihrer nicht genügend annehmen, ihrer Eigenart nicht Rechnung tragen, ist viel zu groß, als daß wir nicht verpflichtet wären, auch diesen Fragen eine Stelle wissenschaftlicher Beurteilung zu gönnen, auch sie ins Licht der Forschung hineinzuziehen. Das würde aber mit der Zeit eine zu starke Belastung des pädagogischen Psychologen bedeuten, erfordert auch eine so nahe Beziehung zur Medizin, wie sie für den Psychologen überhaupt wohl wünschenswert, aber nicht unbedingte Voraussetzung ist. Wir würden also neben der Professur für pädagogische Psychologie eine für Pädagogik der Anormalen erhalten.

Wenn ich hier nicht einfach von Psychologie der Anormalen spreche, so will ich damit zum Ausdruck bringen, daß dieser Forscher auch zugleich mit auf die Pädagogik eingestellt ist. Ich glaube, es wird mir jeder in der Meinung beipflichten, daß die Erziehung dieser Anormalen, bei denen andere Voraussetzungen gegeben sind, nicht einfach identisch ist mit der der Normalen, sich auch nicht unter Berücksichtigung der Differenzen in der psychischen Struktur aus den Gesetzen der Erziehung der Normalen ableiten läßt. Es will mir scheinen, als ob wir praktisch diese Diskrepanz auch heute noch allzu leicht übersehen, daß wir wohl das „Weniger", aber nicht genügend das „Anders" berücksichtigen.

Aber auch bei dem Historiker ist eine Abspaltung denkbar. Schon jetzt finden wir vereinzelt Vorlesungen über ausländisches Schulwesen, und sie sind unentbehrlicher, als man nach ihrem spärlichen Auftreten meinen sollte. Zum Verständnis der Psyche eines fremden Volkes gehört auch die Kenntnis seiner Bildungseinrichtungen, und zwar nicht nur was ihre äußere Organisation anlangt, darin können weitgehende Übereinstimmungen statthaben, sondern was den eigentlichen Geist der Erziehung ausmacht. Sollte nicht der zukünftige Diplomat auch hierin einen Schlüssel zum Verständnis der Psyche des fremden Volkes finden? So ungünstig auch jetzt infolge der Nachwirkung der Kriegspsychose und der drückenden Bestimmungen des Friedensvertrages der Zeitpunkt für solche Fragen sein mag, so läßt sich doch nicht verkennen, daß die wiederhergestellten internationalen Beziehungen zu einer Annäherung der verschiedenen Völker tendieren, daß überhaupt nur durch eine kulturelle Annäherung die ein besseres Verstehen in sich schließt, und wobei die Eigenart des einzelnen Volkes gar nicht zu leiden braucht, einer ähnlichen Katastrophe vorgebeugt werden kann, wie wir sie leider zum Schaden der gesamten abendländischen Kultur erleben mußten. Rein wirtschaftliche Faktoren können einen Krieg ebenso begünstigen wie verhindern. Aber es kommt mir hierbei weniger nur auf die Darstellung des ausländischen Schulwesens an, die eine besondere Professur nicht zu rechtfertigen geeignet wäre, sondern auf ein tiefer grabendes Problem. Wir wollen ja damit nicht nur eine bessere Kenntnis der fremden Volkspsyche erhalten; in dieser Beziehung könnte vielleicht die Darstellung des fremdländischen Erziehungswesens dem Philologen überlassen werden; vielmehr soll und kann unsere eigene Pädagogik dadurch befruchtet werden. Es wäre nun aber nichts verkehrter als die Meinung, daß ein so direkter Vergleich des Schulwesens in den verschiedenen Ländern zu einem fruchtbaren Ergebnis führen könnte; damit würden wir uns nur an der Oberfläche bewegen und uns vielleicht zu Nachahmungen verführen lassen, die unserer Eigenart zuwider sind. Das würde jene falsche Voraussetzung nötig machen, daß die Schule der einzige Erziehungsfaktor wäre, gegen die ich besonders in meinem Buch Der Weg zur Kultur, Grundfragen der Pädagogik, polemisierte. Die verschiedenen Schulorganisationen sind ja nur Glieder in der Kette notwendiger Entwicklungserscheinungen, sie stehen in engstem Zusammenhange mit der übrigen Kultur eines Volkes und sind nur aus diesem Zusammenhange heraus zu verstehen. Gerade diese Zusammenhänge scheinen mir für den Kulturtechniker von größter Bedeutung, denn wir haben es hier gleichsam mit Experimenten im großen zu tun, die die Natur selbst angestellt hat, und die geeignet sind, uns über Abhängigkeitsbeziehungen aufzuklären, deren Kenntnis

uns sonst immer verschlossen bleiben müßte. Mit der besonderen Berücksichtigung dieses Forschungsgebietes kämen wir zu einer Professur für vergleichende Pädagogik. Es ist leicht einzusehen, welche ungeheure Bedeutung der Kenntnis dieser hier zu gewinnenden Abhängigkeitsbeziehungen für eine Reform des Erziehungswesens zukommt. Daß in der Päd. Fakultät alle Schularten vom Kindergarten bis zur Hochschule zum Gegenstande wissenschaftlicher Forschung gemacht werden müßten, ist selbstverständlich, woraus noch nicht zu folgen brauchte, daß die Lehrkräfte aller dieser Schularten durch die P. F. hindurchgehen müßten.

Bisher haben wir nur die Schule, also nur einen Erziehungsfaktor im Auge gehabt. Wir bekämen aber ein ganz falsches Bild von den Aufgaben der Pädagogischen Fakultät, wenn wir meinten, sie sollte sich darauf beschränken. Indem sie über die eigentliche Schulpädagogik hinausgreift, treten wir in ein 4. Stadium der Entwicklung ein, in dem vielleicht die Familienerziehung eine wissenschaftliche Fundierung erhielte. Welche Bedeutung der Familie zukommt, habe ich im 5. Kapitel meines obengenannten Buches zu zeigen versucht. Welche Fülle pädagogischer Probleme drängt sich auf dieser Stätte intensivster Wirksamkeit zusammen, und wie naiv stehen wir im allgemeinen diesen Fragen gegenüber. Man wird vielleicht den Einwand erheben, sollen denn nun alle Eltern oder die, die es werden wollen, an die Universität? Wer interessiert sich denn für Familienerziehung? Handelt es sich doch nicht um einen Beruf, mit dem man viel Geld verdienen könnte oder in eine bestimmte Besoldungsstufe eingereiht würde. Es ist allerdings traurig genug, daß wir diese Pflichten viel weniger ernst glauben nehmen zu dürfen als die des Berufes, aber ich hoffe, daß hierin ein Wandel eintreten wird, der dadurch beschleunigt werden könnte, daß man solche Fragen des wissenschaftlichen Ernstes würdigte; es werden sich mit der Zeit Einrichtungen treffen, bestehende ausbauen lassen, die für die Aufgaben der Familienerziehung vorbereiten, die Lehrkräfte bedürfen allerdings einer gründlichen pädagogischen Schulung mit besonderer Berücksichtigung ihres Sondergebietes. Aber selbst wenn die Zahl der Interessenten sehr gering wäre, wäre das noch kein Einwand gegen die Errichtung einer besonderen Professur für Familienerziehung. Wie groß ist z. B. die Zahl derer, die sich für orientalische Sprachen interessieren im Vergleich zu denen, die moderne Sprachen oder Mathematik und Naturwissenschaften studieren, und doch wäre es verhängnisvoll, wenn man solche Gebiete nur nebenamtlich vertreten sein lassen wollte. Aber selbst wenn die Hörerzahl hier nicht so groß sein sollte, so kommt doch in derselben der wirkliche Nutzen einer solchen wissenschaftlichen Tätigkeit noch gar nicht zum Ausdruck.

Ebenso würde in die Pädagogische Fakultät eine Professur für Vererbung und Rassehygiene gehören. Wer wollte verkennen, daß es sich hier um Fragen handelt, die aufs innigste mit der Kultur zusammenhängen. Man braucht nicht gleich an künstliche Züchtung zu denken und wird doch zugeben müssen, daß den zur Erziehung Berufenen diese Fragen nicht gleichgültig bleiben dürfen, weil sie allein durch sie im Volksbewußtsein allmählich Wurzel fassen und dadurch zur Sanierung von Schäden führen können, gegen die wir heute, weil es in den weitesten Kreisen an Verständnis dafür fehlt und sie in das pädagogische Bewußtsein noch nicht eingedrungen sind, leider vergeblich ankämpfen.

Eine weitere, also 5. Stufe der Entwicklung würde dann gegeben sein, wenn wir die Aufmerksamkeit von der Fremderziehung, von der bisher die Rede war, auf die Selbsterziehung lenken, den Gebrauch der Muße. Sie ist die eigentliche Pflegstätte der Kultur, aber gerade weil es so ist und weil wir leider mehr Anlaß haben, von einem Mißbrauch der Muße zu sprechen als vom rechten Gebrauch, darum steht es so schlecht um die extensive Seite unserer Kultur. Leider haben Muße und Musen oft wenig miteinander zu tun, aber wir Erzieher dürfen uns da von einer Mitschuld nicht freisprechen. Das ist ein Hoffnungstrahl in diesem traurigen Kapitel der Pädagogik. Der Achtstundentag ist erreicht. Es mag vielleicht in unserer prekären Lage notwendig sein, jetzt 12 statt 8 Stunden zn arbeiten. Immerhin wird man vom pädagogischen Gesichtspunkte aus die Verlängerung der Muße begrüßen dürfen, denn sie ist eine wesentliche Bedingung für die Selbsterziehung, leider nicht die einzige, also nicht die hinreichende Bedingung. Der Eintritt der Selbsterziehung ist damit keinesfalls gegeben, daß man die Zeit zur Verfügung stellt. Wir erleben es zu unserem größten Bedauern täglich mehr, daß im allgemeinen nur in größerem Umfange Mißbrauch mit der Muße getrieben wird und daß der geschäftige und geschäftliche Sinn einiger Unternehmungen nicht müde wird, diese so notwendige Selbsterziehung aufs ernsteste zu gefährden, indem er nur noch eindringlicher an die Instinkte appelliert, die bisher schon der Selbsterziehung im Wege standen. In meinem oben genannten Buche habe ich zu zeigen versucht, daß man eben auch zur Selbsterziehung erzogen werden muß, und inwiefern wir darin bisher gesündigt haben, daß es sich ferner hierbei um Probleme von außerordentlicher Tragweite handelt, wenn wir uns nicht damit begnügen wollen, daß an der Kultur nur eine an Zahl sehr geringe Oberschicht teilnimmt, während die breite Masse des Volkes ihr nicht nur gleichgültig, sondern vielleicht gar feindlich und hemmend gegenübersteht. In demselben Maße, wie ein Volk durch seine Rechte an den wichtigsten Entscheidungen auch über kulturelle Fragen teilnimmt, muß es dafür interessiert werden, sonst ist der Untergang der Kultur eine selbstverständliche und notwendige Folge. Darum eben glaube ich auch, mich nicht einfach mit einem Aufstieg der Begabten und Tüchtigen begnügen zu dürfen, den hat es schon immer gegeben, sondern eine Hebung des Niveaus der allgemeinen Volksbildung fordern zu müssen, und auch von diesem Gesichtspunkte aus bin ich für eine akademische Bildung der Volksschullehrer eingetreten, die dann, so ausgerüstet, von Volksschullehrern zu Volkslehrern werden könnten. Es wird aber erforderlich werden, diese Selbsterziehung, die Pädagogik der Muße, zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung zu machen, handelt es sich doch um außerordentlich komplizierte Fragen, die nicht nebenher im Handumdrehen gelöst werden können. Was ich in meinem Buche darüber ausführen konnte, erhebt nur den Anspruch auf Anregungen und Andeutungen. Es mußte das Problem überhaupt einmal gestellt werden. Wir kennen in dieser Richtung noch viel zu wenig die Psyche des Jugendlichen und Erwachsenen, auch weit ausholende Arbeiten in historischer Beziehung werden hier geleistet werden müssen. Der Mensch sucht die Freude und hat sie bitter nötig; diesen durchaus gesunden Instinkt hat man entweder sich selbst überlassen oder dem Geschäft, noch fehlt es an einer Erziehung zur Freude, zum Genuß im guten Sinne des Wortes. Es gab wohl einmal eine Zeit, wo man diese

Welt für ein Jammertal hielt; wo es Sünde war, sich zu freuen; aber während diese Auffassung nicht Stand gehalten hat, hat man doch nichts getan, den Menschen in diesem Leben zu einem Lebenskünstler zu erziehen. Wir beklagen die traurige Tatsache, aber wir verfügen nicht über eine Zentralstelle, die den Ursachen dieser beklagenswerten Erscheinung nachginge. Gewiß sind tausende an der Arbeit, die den Menschen eines Besseren belehren wollen, aber gerade hier erleben wir immer wieder die außerordentlich geringe Wirkung des belehrenden und aufklärenden Wortes. Das eigentliche Problem muß also tiefer liegen. Die Ursachen dafür reichen nach meiner Auffassung bis weit in die Stufe der Fremderziehung zurück. Es wird zwar nicht jeder zu einem Lebenskünstler erzogen werden können, aber die wenigsten wissen überhaupt, daß es eine Kunst ist, dem Leben wirkliche Werte abzuringen, sie suchen auch diese Werte gewöhnlich außer sich. Einige kommen vielleicht zu spät zu Fausts Bekenntnis, daß sie nur durchs Leben gerannt sind, andere begnügen sich mit der Hoffnung aufs Jenseits, aber ohne daß ihnen das Diesseits zu einer Schule fürs Jenseits geworden wäre. Unendlich viele Freude und Menschenglück kommen nur darum nicht zur Entwicklung, weil der Mensch es so schlecht versteht, das Glück zu ergreifen. Man zieht sich resigniert in die Vergangenheit zurück oder lebt immer nur in der Zukunft, die niemals Gegenwart wird, oder man taumelt durch die Gegenwart, um sie schließlich doch nur fade und abgeschmackt zu finden. Wieviel positive Kräfte gehen dadurch nicht nur dem einzelnen und der Familie, sondern auch dem Staate verloren. Unzufriedenheit, ja Lebensüberdruß greifen Platz, machen den einzelnen immer gereizter, immer weniger widerstandsfähig gegen Enttäuschungen, die nun einmal zum Leben gehören, lähmen seine Aktivität und machen ihn zu einem weniger wertvollen, ja unter Umständen gefährlichen Glied der Volksgemeinschaft. „Panem et circenses!“ dürfte heutzutage nicht mehr die ultima ratio sein.

Auch auf diesem Gebiete wird allmählich eine Differenzierung eintreten müssen. Ich führe aus der Fülle der Probleme nur einige an, die mir besonders auffallen. Zunächst die Körperkultur. Einen Teil seiner Muße stellt der Mensch (oder er sollte es wenigstens) in den Dienst der Kräftigung und Erhaltung seiner Gesundheit: die verschiedensten Arten des Sports wären hier zu nennen und auf ihre pädagogische Wirkung hin zu untersuchen; auch die Kollision mit anderen Teilzielen der Erziehung wäre zu berücksichtigen, ebenso wären die psychischen Rückwirkungen nicht zu vergessen, beim Sport die Willensbildung, beim Wandern die Freude an der Natur, die Liebe zur Heimat. Daß es sich hier bei den Fragen der Selbsterziehung nicht um einen schulmäßigen Eingriff in die persönliche Freiheit des einzelnen handeln dürfe, ist selbstverständlich, aber die wissenschaftliche Erforschung dieser Fragen birgt die Gefahr eines solchen Eingriffes gar nicht in sich; sie würde gewiß Formen entdecken lassen, die den gewünschten Effekt nach sich zögen, ohne die Initiative des einzelnen zu lähmen, ja dies wird gerade zu einem Hauptproblem der Selbsterziehung werden: geheime Miterzieher im guten Sinne.

An zweiter Stelle käme die intellektuelle Seite der Selbsterziehung: Volkshochschulwesen, Presse, die im guten wie bösen Sinne noch immer unterschätzte Großmacht, Literatur zur wissenschaftlichen Fortbildung; an dritter Stelle die Kunst in ihren verschiedenen Zweigen, das vorzüglichste Mittel,

die Seele des Menschen empfindlich und weit zu machen, den Menschen zu befähigen, seine Mitmenschen besser zu verstehen, damit wir nicht aneinander vorbeileben; aber auch des Negativen auf diesem Gebiete wäre zu gedenken, dessen Wirkung sich bis jetzt deutlicher bemerkbar macht. Die so oft behandelte Alkoholfrage wie überhaupt das Gebiet der verschiedenen Narkotika gehören hierher, nicht zuletzt auch das Sexualleben. Ich denke bei allen diesen Fragen zunächst nicht an Aufklärung, das kann erst das zweite oder gar dritte sein. Wir brauchen zunächst eine rein wissenschaftliche Untersuchung, aber vom kulturtechnischen Standpunkte aus. Wir dürfen die Augen nicht verschließen vor den Nachtseiten des Lebens, dadurch wird der Mensch nicht besser, sondern wir müssen zu verstehen suchen, warum er so geworden ist, so werden mußte, warum die ihm vorgestellten Ideale so wenig Wirkung hatten; wir müssen die ungeheure Macht aller jener Faktoren kennen zu lernen versuchen, die als geheime Miterzieher im schlimmen Sinne wieder einreißen, was eine planvolle, leider zu intellektuelle Erziehung, die den Willen in seiner Tiefe nicht zu erfassen vermochte oder gar schwächte, aufzubauen sich bemühte. Was die religiöse Erziehung anlangt, oder vielleicht besser gesagt, die religiöse Seite der Kultur, befinden wir uns ebenfalls einem Problemkreis gegenüber, der sich nicht ohne Schaden auf die theologischen Fakultäten beschränken darf.

Ein weiteres besonderes Forschungsgebiet scheint mir gegeben zu sein in dem Problem der Erziehung zur wirtschaftlichen Selbständigkeit. Nicht nur beim ganzen Volke, sondern auch bei jedem einzelnen bedarf die Kultur einer realen Grundlage, nicht nur im Waffenlärm, sondern auch im unerbittlichen Kampf ums Dasein, um die Existenzbedingungen, schweigen die Musen. In demselben Maße wie der einzelne seine wirtschaftliche Selbständigkeit verliert, werden die Sorgen um die Existenz seiner selbst und seiner Familie diejenigen Kräfte absorbieren, die er zur Entfaltung seiner Persönlichkeit nötig hat. Der Verlust der wirtschaftlichen Selbständigkeit vermehrt aber auch die Gefahr des Konflikts mit den Gesetzen des Staates. Besoldung und Lohnsysteme, Kredit- und Genossenschaftswesen, Versicherungen, das gesamte Armenwesen, haben sicher auch eine leider meist zu wenig berücksichtigte pädagogische Seite. Sie ist gewiß von denjenigen Forschern, die sich mit diesen Fragen spezieller beschäftigen, nicht völlig übersehen worden, aber man wird wohl zugeben müssen, daß sie im allgemeinen der Pädagogik zu fern standen, um die tiefergreifenden Nebenwirkungen zu durchschauen. Es waren eben doch mehr wirtschaftliche Gesichtspunkte, an denen sich diese Fragen orientierten und deren Bedeutung nicht in Frage gestellt werden soll; hier hätten die pädagogischen im Vordergrunde zu stehen. Wie manche Auswüchse des Kapitalismus werden nur dadurch möglich, daß der Mensch, nicht ohne seine und der Gesellschaft Schuld, weil sie ihn nicht dafür erzogen hat, seine wirtschaftliche Selbständigkeit einbüßt und in ihrem Gefolge seine sittliche Freiheit. Schon Fichte hat darauf hingewiesen. Sollte nicht bei den sogenannten Sozialisierungs- und Kommunalisierungsproblemen die Pädagogik ein wichtiges Wort mitzusprechen haben? Ohne daß ich mir ein Urteil als Nichtfachmann in dieser Frage erlauben möchte, möchte ich der oft gehörten Frage, ob die Betriebe dazu reif seien, die andere beigesellen, ob die Menschen dazu reif seien.

Wieder ein anderer wichtiger Problemkreis würde dann entstehen, wenn

man einmal das Strafwesen vom rein pädagogischen Gesichtspunkte aus zu beleuchten versuchte. Wenn wir auch nicht behaupten dürfen, daß unsere Strafen in ihrer Gesamtheit nur Erziehungsmittel darstellten, so würden wir es doch gewiß ohne Zweifel gern sehen, wenn ihnen eine größere erzieh-liche Wirkung nachgesagt werden könnte. Auch hier fehlt der Pädagoge noch allzusehr. Schließlich könnte für alle Institutionen, den Staat nicht ausgenommen, die Frage aufgeworfen und durch Vergleich mit Vergangenheit und Gegenwart zu beantworten versucht werden, welcher positive oder auch negative Anteil ihnen an der Höherbildung des Menschen zukommt, wie weit sie ihre Aufgabe als Kulturfaktor erfüllen.

Die vorliegenden Ausführungen wollen nur zu zeigen versuchen, daß die Pädagogik als Technik der Kultur noch fast ein Neuland darstellt mit jungfräulichem Boden, einen Aufgabenkreis, der wissenschaftlicher Forschung ebenso fähig wie bedürftig ist, der vor allem über die Lehrerbildung weit hinausreicht. Wie in meinen früheren Schriften dargelegt, handelt es sich hier um eine technische Wissenschaft im Gegensatz zu denen der philosophischen Fakultät. Dieser unterscheidende Gesichtspunkt ebenso wie die außerordentliche Mannigfaltigkeit der Probleme, ihre innige Verwebung mit den verschiedensten Seiten unseres kulturellen Daseins und die Unmöglichkeit, daß diese Riesenaufgabe von einem einzigen oder wenigen Forschern geleistet werden könnte, rechtfertigt die Forderung einer pädagogischen Fakultät.

Die traurige Finanzlage unseres Vaterlandes mag vielleicht auch die dringendsten Wünsche zurücktreten lassen müssen; aber es bedürfte doch ernster Erwägungen, ob es sich hier nicht um ein „Unternehmen" handelt, das mehr einzubringen geeignet ist als manches größten Stils rein wirtschaftlicher Art. Wieviel mag an Volksvermögen zugrunde gehen, ganz abgesehen von ideellen Werten, infolge unzureichender oder gar verkehrter erzieherischer Maßnahmen! Freilich werden die günstigen Wirkungen nicht wie bei einem rein wirtschaftlichen Betriebe sich schon am Ende des Kalendervierteljahres zeigen können, aber die „Dividende" dürfte darum doch nicht geringer sein; den besseren, tüchtigeren, höheren Menschen hätten wir dann immer noch umsonst als Zugabe. Der Umstand aber, daß die Wirkungen hier nicht so schnell eintreten können, daß Zeit dazu gehört, weil es sich um Entwicklungserscheinungen handelt, ist doch die Erziehung nichts anderes als planmäßig geleitete Entwicklung, sollte uns um so mehr veranlasssen, mit der Durchführung möglichst früh zu beginnen, wenigstens den Grundstein zu diesem Gebäude zu legen, wozu wir ja in der Reform der Lehrerbildung einen äußeren und zugleich inneren Anlaß hätten.

Die pädagogische und experimentell-psychologische Auslese der Begabten für die Übergangsklasse II in Frankfurt a. M.

Von H. Schüßler und W. Schwarzhaupt.

Im Jahre 1919 wurde zum erstenmal in Frankfurt a. M. für begabte Volksschüler die Möglichkeit geschaffen, nachdem sie 6 Jahre lang die Volksschule besucht hatten, durch eine „Übergangsklasse" den Anschluß an die Mittelschule zu erreichen.

Das Ausleseverfahren war in diesem und im folgenden Jahre rein pädagogisch, im dritten Jahre (Frühjahr 1921) wurde versuchsweise neben dem pädagogischen das experimentell-psychologische Verfahren angewandt. Wir berichten im folgenden darüber.

I. Die pädagogische Auslese.

Die Volksschulen schlugen im Jahre 1921 im Einverständnis mit den Eltern 26 Knaben und Mädchen vor, die in Deutsch, Rechnen, Fleiß und Betragen die Noten 1 oder 2 hatten.

An einem Vormittage wurden die Kinder einer schriftlichen Prüfung unterzogen. Gestellt waren folgende Aufgaben:

1. **Deutsch** (Zur Auswahl).
   a) Welche Bedeutung hat der 18. Januar 1871 für uns?
   b) Beschreibung einer Ritterburg.
   c) Verlauf einer Stunde in Naturlehre.
   d) Was hast du im Schulkino gesehen?
   e) Was rühmst du an deiner Vaterstadt?
   f) Ein bedeutungsvoller Tag in meinem Leben.

2. **Rechnen.**
   a) 3702184 : 8629; b) $3^1/_4 + 12^3/_5 + 16^7/_9 + {}^{11}/_{15} + 2^5/_{12} + 17^5/_6$; c) $19^1/_7 - 2^7/_8$; d) 7,375 $\times$ 0,024; e) 0,6 : 1,25; f) Ein Bauer hat 275 Zentner Kartoffeln geliefert, den Zentner zu 25,40 M. frei ins Haus. An Selbstkosten rechnet er 12 M. allgemeine Unkosten auf den Zentner; für Anfahren: jede Fuhre mit 120 M. — Auf eine Fuhre gehen 55 Zentner. — Wieviel Mark hat der Bauer an den Kartoffeln verdient? g) In einer Fabrik wird wöchentlich $5^1/_2$ Tage von 27 Arbeitern im Achtstundentag gearbeitet. Am Ende der Woche werden 7722 M. ausgezahlt. Wieviel beträgt der Stundenlohn?

3. **Französisch.**[1])
   a) Übersetzung.
   Wir laufen in den Hof. Ich spiele mit meinen Freunden. Meine Schwester ist sorgfältig und fleißig. Ihre Bücher sind sauber. Du hast deine Hefte vergessen.
   b) Diktat.
   La cloche a sonné, la classe est finie. Nous serrons nos livres et nous quittons la classe. La récréation commence. Nous jouons avec nos amis dans la cour. La cloche sonne. Les écoliers montent le grand escalier et rentrent dans la classe.

Die schriftliche Prüfung dauerte von 9—12 Uhr. An 2 weiteren Vormittagen wurden die Kinder von einer Kommission, bestehend aus 2 Mittelschulrektoren, 1 Volksschulrektor, 1 Volksschullehrerin und 1 Volksschullehrer einzeln geprüft. Für die Beurteilung des Kindes war nicht das positive gedächtnismäßige Einzelwissen maßgebend, sondern sein geistiges Verhalten und Arbeiten in der Prüfung. Man versuchte, sich einen Einblick weniger in seine Kenntnisse, als in seine Fähigkeiten zu verschaffen. Die mündliche Einzelprüfung dauerte ungefähr 15—20 Minuten.

Die Ergebnisse der mündlichen und schriftlichen Prüfung können wir des beschränkten zur Verfügung stehenden Raumes wegen nicht veröffentlichen. Für Interessenten hinterlegen wir sie im Frankfurter Schulmuseum [Fft. a. M.-Süd., Bettingkautweg (Mühlbergschule)].

II. Die experimentell-psychologische Auslese.

Auf die Aufforderung der Schuldeputation hatte die „Vereinigung für Kinderkunde“ einen 10gliedrigen Ausschuß gebildet, von dem die Vorarbeiten er-

[1]) In Frankfurt a. M. wird an begabte Volksschüler von der 3. Klasse (6. Schuljahr) an französischer Unterricht erteilt.

ledigt wurden. Gestützt auf die Erfahrungen von Berlin[1]) und Hamburg[2]) wurde beschlossen, die Aufmerksamkeit, die Beobachtungsfähigkeit, das Gedächtnis, die sprachliche Kombination und das logische Denken mit je 2 Testen zu prüfen. Diese wurden vorher an ungefähr 100 Kindern (Volks- und Mittelschülern, Knaben und Mädchen), die 2 Jahre älter als die zu prüfenden waren, geeicht.[3]) Die einzelnen Anweisungen und Verrechnungsarten waren folgende:

Aufmerksamkeit (Ia). Durchstreichversuch. (Lat. Text ohne Großbuchstaben.)

Anweisung:

Streicht auf dem Blatt Papier alle a, e, n und r durch! Überseht keinen dieser 4 Buchstaben und streicht keine anderen durch! Alle 2 Minuten sage ich „Strich", dann macht ihr an der Stelle, an der ihr gerade steht, einen Strich.

(Beispiel wurde gegeben. Versuchsdauer 10 Minuten.)

Verrechnung:

1. Nach der Quantität:
   Die Zahl der durchlesenen Silben wird
   a) für je 2 Minuten und
   b) für die Gesamtzeit festgestellt.
2. Nach der Qualität:
   a) Für je 2 Minuten und für
   b) die Gesamtzeit wird
      1. die Zahl der richtig durchstrichenen,
      2. die Zahl der übersehenen und
      3. die Zahl der falsch durchstrichenen Buchstaben festgestellt.

Aufmerksamkeit (Ib). Rechnen im Fünfersystem. (Auch geeignet zur Prüfung der mathematischen Begabung.)

Anweisung:

Es wird den Kindern klargemacht, daß auch eine andere Zahl als die Zehn die Grundzahl eines Zahlenaufbaues sein kann.

Nehmen wir einmal an, wir wollten einen solchen Zahlenaufbau mit der Fünf errichten. Dann hätten wir in den Einern nur 1, 2, 3, 4 Einer, und keine andere Ziffer wäre möglich; denn die Fünf wäre schon die nächste Stelle. Die Fünf wird also in dieser Art geschrieben:

Anschreiben und sprechen: Kein Einer (0) und
Ein Fünfer (10).

Die Sieben sieht so aus:

Anschreiben und sprechen: Ein Fünfer, 2 Einer: 12.

Lies nun diese Zahlen im Fünferaufbau!

20 (2 Fünfer, 0 Einer, also: Zehn).
30 (3 Fünfer, 0 Einer, also: Fünfzehn).
21 (2 Fünfer, 1 Einer, also: Elf).
32 (3 Fünfer, 2 Einer, also: Siebzehn)
44 (4 Fünfer, 4 Einer, also: Vierundzwanzig).

Die Fünfundzwanzig wäre 5 Fünfer, das ist schon wieder die nächste Stelle; sie wird so geschrieben:

Anschreiben und sprechen:
Kein Einer, kein Fünfer, 1 Fünfundzwanziger.

---

[1]) Moede, Piorkowski und Wolff, „Die Berliner Begabtenschule. Langensalza 1919 und „Die Einwände gegen die Berliner Begabtenprüfungen." Langensalza 1919; ferner siehe „Deutsche Schule", Bd 23. Leipzig 1919 und „Zeitschr. f. angew. Psych.", Bd. 15. Leipzig 1919.

[2]) W. Höper, „Fragen und Ergebnisse der Schülerauslese in Hamburg." Hamburg 1920. R. Peter und W. Stern, „Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg." Beiheft 18 d. Zeitschr. f. angew. Psych. Leipzig 1919. W. Stern, „Das psych.-päd. Verfahren der Begabtenauslese." Leipzig 1918.

[3]) W. Stern, „Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung", S. 264 und 265. Leipzig 1920.

Schreiben von rechts nach links: 100.
Die Sechsundzwanzig sieht so aus;
1 Einer, kein Fünfer, 1 Fünfundzwanziger: 101.
Die Achtundzwanzig:
3 Einer, kein Fünfer, 1 Fünfundzwanziger: 103.
Die Vierunddreißig:
4 Einer, 1 Fünfer, 1 Fünfundzwanziger: 114.
Wenn man fünf solche Fünfundzwanziger hat, kommt wieder eine Stelle nach links hinzu. Hundertfünfundzwanzig = anschreiben und sprechen:
0 Einer, 0 Fünfer, 0 Fünfundzwanziger, 1 Hundertfünfundzwanziger; 1000.
Es werden folgende Zahlen in das Fünfersystem umgesetzt und addiert:

Zehnersystem	19	36	42	68	85	100	117	Sa. 467
Fünfersystem	34	121	132	233	320	400	432	Sa. 3332

Folgende Add.-Aufgaben wurden den Kindern im Zehnersystem gestellt und ihre Übertragung und Lösung im Fünfersystem gefordert:

Zehnersystem	12	29	48	125	94	57	117	Sa. 482
Fünfersystem	22	104	143	1000	334	212	432	Sa. 3412
Zehnersystem	25	37	112	63	29	121	17	Sa. 404
Fünfersystem	100	122	422	223	104	441	32	Sa. 3104

Die Versuchszeit war unbegrenzt.

Verrechnung:
1. Zahl der richtigen Übertragungen.
2. Zahl der richtigen Additionen.

Beobachtungsfähigkeit (IIa). Faltversuch.

Anweisung:
Man faltet vor den Augen der Kinder einen Bogen zweimal, einmal in der Länge und einmal in der Breite. In der Mitte der 2. Falte schneidet man ein gleichseitiges Dreieck von 1 cm Seite heraus.
„Wenn ich das Papier jetzt entfaltete, was für eine Figur sähest du dann? Zeichne das ganze, entfaltete Papier und wo und wie es durchlocht ist!"
Die Versuchszeit war unbegrenzt.
Verrechnung: 1. Form, 2. Zahl, 3. Ort der Figuren.

Beobachtungsfähigkeit (IIb). Diktatzeichnen.

Anweisung:
Zeichnet euch in Gedanken ein rechtwinkliges, gleichseitiges Viereck! Setzt jeder Seite nach außen ein gleichseitiges Dreieck auf. (Die Dreiecksseiten sind gleich den Viereckseiten.) Verbindet die gegenüberliegenden Spitzen der Dreiecke miteinander und zieht die Verbindungslinien zwischen den gegenüberliegenden Ecken des Vierecks. Welche Figur entsteht? Zeichnet sie hin!
Die Versuchszeit war unbegrenzt.

Verrechnung:
Je ein Punkt für 1. rechte Winkel, 2. gleiche Seiten. 3. gleichseitige Dreiecke, 4. Spitzenverbindung, 5. Diagonalen.

Gedächtnis (IIIa). Memorieren zweisilbiger lateinischer und deutscher Wörter:

justus	gerecht	3	5	pictus	gestickt	1	4
costa	Rippe	9	1	sine	ohne	10	2
autem	aber	6	7	vortex	Strudel	7	9
sacer	heilig	8	8	sidus	Gestirn	2	6
eques	Ritter	5	3	infra	unten	4	10

Die Ziffern bedeuten die Reihenfolge des zweimaligen Abfragens.

Anweisung:

Die Wörter stehen an der Tafel. Sie werden 6mal im Chor gelesen bei Verdeckung der nicht an der Reihe befindlichen Wörter. Dann werden die deutschen Wörter in bunter Reihenfolge genannt, die Kinder schreiben die lateinischen auf.

Am Ende aller Versuche noch einmal prüfen, indem die lateinischen Wörter als Reizwort geboten werden.

Verrechnung:

Jedes richtige Wort 1 Punkt, jedes ähnlich klingende $^1/_2$ Punkt.

Gedächtnis (IIIb). Inhaltliche Wiedergabe von Sätzen.

Anweisung:

An der Tafel stehen folgende Sätze:

1. Das beste Trinkwasser liefern Quellen und Brunnen, die das in der Bodentiefe angesammelte, durch Sandschichten rein filtrierte Grundwasser zutage fördern (42 Silben).
2. Bewundernd musterte das am Gestade versammelte Volk die auf fernen Weiden gezogenen Rosse und Maultiere, die durch fremdländische, dunkelfarbige Sklaven ausgeladen wurden (51 Silben).
3. Jetzt trat der Herold mit seinen 4 Fanfarenbläsern vor, um den Ruf nach dem unbekannten Ritter ertönen zu lassen, der sein gutes Schwert für die bedrängte Fürsten ziehen und ihre Reinheit wider ihre Verleumder schirmen wollte.

Jeder Satz wird einmal im Chor gelesen. Die übrigen Sätze sind verdeckt.

Wir lesen einen Satz einmal im Chor. Den sollt ihr nachher aufschreiben. Wenn ihr den Satz nicht ganz genau behalten habt, so schadet es nicht, wenn ihr ihn ein bißchen anders aufschreibt!

Die Versuchszeit war unbegrenzt.

Verrechnung.

Satz 1) gilt als Vorversuch.

Satz 2) enthält 14 Momente (Bewundern, mustern, Volk, versammelte, Gestade, Rosse, Maultiere, gezogen, Weiden, fern, ausladen, Sklaven, fremdländisch, dunkelfarbig).

Satz 3) enthält 17 Momente (Jetzt, vortreten, Herold, Fanfarenbläser, vier, ertönen, Ruf, Ritter unbekannt, ziehen, Schwert, gut, Fürstin, bedrängt, schirmen, Reinheit, Verleumder).

Jedes Moment, das sinnvoll und gut ausgedrückt wiedergegeben wird, zählt als 2 Punkte.

Jedes Moment, das sinnvoll, aber schlecht ausgedrückt wiedergegeben wird, zählt als 1 Punkt.

Sinnvolle, aber fremde Momente, gut oder schlecht ausgedrückt, zählen als $^1/_2$ Punkt.

Sprachliche Kombination (IVa). Lückentest (Bindewörter).

Anweisung.

Ich gebe nachher jedem ein Blatt, auf dem eine kleine Geschichte[1]) steht. Darin fehlen verschiedene Wörter. Diese Wörter sollt ihr euch denken und dazwischen schreiben. Damit ihr wißt, was gemeint ist, habe ich euch den ersten Satz an die Tafel geschrieben. Lest ihn alle zusammen! (Geschieht.) Was fehlt in diesem Satze? . . . Dieses Wort schreiben wir also dazwischen. (Der Pr. schreibt das Wort in die Lücke). „In der Geschichte, die ihr jetzt in die Hand bekommt, sollt ihr also in jede Lücke ein Wort hineinschreiben. Fällt euch einmal das richtige Wort nicht gleich ein, so ist es das beste, wenn ihr euch damit nicht solange aufhaltet. Ihr arbeitet dann am besten weiter und versucht nachher, wenn ihr fertig seid, das fehlende Wort noch hineinzuschreiben. Ihr seht mich an und fangt erst an, wenn ich es euch sage."

2 Minuten vor Schluß: „Ihr müßt die Arbeit nun bald abgeben."

2 Minuten später: „Abgeben!" Dauer vom Beginn des Durchlesens an 30 Minuten.

Verrechnung.

Bewertet wurden nur die richtigen und angängigen Ergänzungen. Für richtige wurden 2, für jede angängige 1 Punkt gegeben. Die Ausfüllung der ersten Lücke, die bei der Aufgabestellung mit den Schülern erarbeitet wurde, kam nicht mit in Anrechnung; ferner wurden die Lücken 3/4 und 23/24 als je eine Ergänzung zusammengefaßt. Die Höchstzahl der zu erhaltenden Punkte betrug also 46.

Sprachliche Kombination (IVb). Dreiwortmethode.

Anweisung.

An der Tafel stehen die Wörter:

„Spiel = Tränen = Freude".

[1]) Beiheft 20 der Zeitschr. f. angew. Psych. S. 163. Leipzig 1920.

Aus den 3 Wörtern kann man verschiedene Geschichten machen. Die 4 Lösungen aus der „Berliner Begabtenschule“ [1]) werden vorgelesen.

Nun sollt ihr aus folgenden Wörtern möglichst viele Geschichten machen! An die Tafel werden geschrieben: „Wohltäter = undankbarer Mensch = Polizei“.

Versuchsdauer 30 Minuten.

Logisches Denken (Va). Telegrammtest.

Instruktion.

Wißt ihr, was ein Telegramm ist? Wieviel kostet ein Telegramm? Wie muß ein Telegramm sein? (Kurz und verständlich).

Ein Soldat hatte im Kriege einen Brief geschrieben, da fiel ihm ein, der Brief käme nicht mehr rechtzeitig an, und er telegraphierte. Den Brief gebe ich euch und ihr sollt das Telegramm aufsetzen. Denkt, der Soldat hätte heute den Brief geschrieben und gäbe heute das Telegramm auf. Die Zeit war unbegrenzt.

Verrechnung.

Wesentlich sind 7 Angaben:

1. morgen
2. abend
3. 6.30
4. Bahnhof
5. kurzer Aufenthalt
6. nehme Hans mit
7. Name des Absenders.

Für jede richtige Angabe werden 5 Punkte berechnet; für jedes überflüssige Wort wird 1 Punkt abgezogen.

Logisches Denken (Vb). Schlüsse nach der 1. und 2. Schlußfigur.

Anweisung.

Aus zwei Rechenaufgaben kann man eine dritte ableiten, z. B.

$$\begin{array}{r} 8+2=10 \\ 10+2=12 \\ \hline \text{also} \quad 8+4=12 \end{array}$$

So kann man durch Nachdenken auch aus zwei Sätzen einen dritten ableiten.

Paßt auf:

Alle Menschen sind sterblich.
Ich bin ein Mensch.
Also bin ich sterblich.

Versucht es an den Sätzen, die auf dem Blatt Papier stehen. Die Zeit war unbegrenzt.

Verrechnung.

Die Vorausnahme des Subjektbegriffes [2]) gilt nicht als Fehler.

Richtige Schlüsse nach der I. Figur (leichte Form) = 1 Punkt
„ „ „ „ I. „ (schwere „) = 2 „
„ „ „ „ II. „ = 3 „

Gegeben wurden folgende Vordersätze:

1. Alle Körper sind schwer.
   Die Luft ist ein Körper.
   Also
2. Keine Maus hat spitzhöckerige Zähne.
   Jede Fledermaus hat spitzhöckerige Zähne.
   Also
3. Kein Mensch ist frei von dem Verlangen nach Anerkennung.
   Alle Wohltäter sind Menschen.[3])
   Also
4. Ohne Menschen kein Staat.
   Die Polargegend ist unbewohnt.[3])
   Also

[1]) Langensalza, 3. Aufl., S. 226.

[2]) Siehe H. Schüßler, „Ist die Behauptung Meumanns richtig: Kinder können im allgemeinen vor dem 14. Lebensjahre nicht logisch schließen?“ Zeitschr. f. angew. Psych., Bd. 11, S. 497. Leipzig 1916.

[3]) Erschwerte 1. Schlußfigur. Siehe H. Schüßler, a. a. O. Bd. 15, S. 42, Leipzig 1919 und Bd. 17, S. 343, Leipzig 1920.

5. Kein lebloses Ding beschleunigt aus eigener Kraft seine Bewegung.
Einige Körper beschleunigen aus eigener Kraft ihre Bewegung.

Also

6. Alle Insektenfresser sind nützlich.
Der Maulwurf ist ein Insektenfresser.

Also

Geprüft wurden die gemeldeten 26 Kinder an einem Mittwoch Vormittag von 9^{20}—1 Uhr. Nach jedem Test wurden bei geöffneten Fenstern Frei- und Atemübungen gemacht und um 11 Uhr eine Pause von $^1/_4$ Stunde eingelegt.[1])

III. Ergebnisse.

Rangordnung der Schüler nach der experimentellen Prüfung.

Nr.	Name	Durchschnittsleistung in %	Arbeitstempo
1	Knabe Sö. ○	79	33
2	„ Kri.	69	53
3	„ Gä. ○	67	56
4	„ Dö.	65	34
5	„ Küs.	62	48
6	„ Al. +	62	61
7	„ Vo. ○	57	45
8	„ St.	56	49
9	Mädchen Wei.	55	45
10	„ Ho.	55	46
11	„ Kr. ○	53	52
12	Knabe Pf.	52	60
13	Mädchen Lü.	51	49
14	Knabe Gö.	51	55
15	Mädchen Em.	49	51
16	„ Ke.	49	61
17	„ Ma.	48	37
18	Knabe Hau	47	53
19	Mädchen Gu. +	44	43
20	„ Kü.	44	52
21	Knabe Eb.	42	55
22	Mädchen Di. +	41	42
23	„ Ge. +	41	51
24	„ Mü. +	39	50
25	„ Sch. +	38	53
26	Knabe Ha.	36	47

Anmerkung: + = In der pädagogischen Prüfung durchgefallen.
○ = Die ersten 4 der pädagogischen Prüfung.
Nr. 1—10 wurden als geeignet empfohlen. Ihre Leistungen entsprachen denen der 2 Jahre älteren Kinder.

Vergleicht man die beiden Prüfungsergebnisse[2]), so zeigt sich ein beträchtlicher Unterschied in der Bewertung der einzelnen Prüflinge.

[1]) Leider waren von den Beobachtungsbogen (siehe Zeitschr. f. päd. Psych., Bd. 21, S. 186, Leipzig 1920), die in Frankfurt freiwillig geführt werden, nur 7 Stück eingereicht worden. Die experimentellen Prüfungsergebnisse bestätigten oder ergänzten die Beobachtungen der Lehrer, und umgekehrt waren die Angaben der Lehrer über die Willens- und Gemütsseite der Kinder wertvolle Bereicherungen unserer Prüfungsergebnisse.

[2]) Es ist leider nicht möglich, die bis in das Einzelnste durchgearbeiteten statistischen Tafeln hier vorzulegen; sie werden aber den Interessenten gern zur Verfügung gestellt. (Schulmuseum Frankfurt a. M.)

Der Knabe Al. ist z. B. in der pädagogischen Prüfung durchgefallen und in der psychologischen steht er an 6. Stelle. Aus der exp. Prüfung ergibt sich, daß er eine gute Aufmerksamkeit und Beobachtungsfähigkeit hat. Sein mechanisches Gedächtnis ist genügend, das logische gut. Seine sprachliche Kombinationsfähigkeit ist genügend und das logische Denken teils gut, teils genügend. Die experimentell geprüften psychischen Funktionen sind also nicht gleichmäßig entwickelt. Er ist ein langsamer Arbeiter. Er hat mit dem Mädchen Ke. die längste Zeit (61 Minuten) gebraucht. Der über ihn geführte Beobachtungsbogen enthält den Eintrag, „er habe einen festen Willen zur Arbeit und Fortbildung" und besitze eine „gute Sprachfertigkeit". Versagt hat er in der pädagogischen Prüfung hauptsächlich im Rechnen.[1]) Vielleicht war ihm seine langsame Arbeitsweise in der mündlichen pädagogischen Prüfung ein Hindernis. Im 2. Test der auch die mathematische Begabung erfassen will, hat er hingegen gut abgeschnitten. Alles in allem erscheint er als zweifelhafter Fall, der deshalb versuchsweise aufgenommen werden soll, nachdem über seinen Gesundheitszustand noch ein ärztliches Zeugnis eingeholt worden ist. Er ist körperlich sehr schwächlich.

Das Mädchen Lü. ist in der pädagogischen Prüfung durchgefallen, hauptsächlich im Rechnen. In der psychologischen Prüfung steht es genau in der Mitte. Seine psychologische Charakterisierung nach der exp. Prüfung gestaltet sich folgendermaßen: Die Aufmerksamkeit und rechnerische Begabung ist gut, die Beobachtungsfähigkeit hingegen schlecht. Das Gedächtnis ist gut, die sprachliche Kombination und das logische Denken teils gut, teils genügend. Ein Beobachtungsbogen war leider nicht eingereicht worden. Seine versuchsweise Aufnahme könnte immerhin befürwortet werden.

Die anderen in der pädagogischen Prüfung durchgefallenen Kinder stehen auch in der psychologischen Reihe am Ende und bedürfen deshalb keiner besonderen Aufklärung. Etwas anders verhält es sich mit dem Mädchen Kü. und den Knaben Eb. und Ha., die in der psychologischen Prüfung schlecht und in der pädagogischen erträglich abgeschnitten haben. Hier taucht die Frage auf, ob beide Prüfungsverfahren, die auf die Erfassung der Veranlagung eingestellt waren, ihr Ziel auch erreicht haben. Man vergleiche dazu auch die „Spitzenreiter" in der pädagog. Prüfung. Ein endgültiges Urteil zu fällen, ist zurzeit noch nicht möglich. Das Wort hat im nächsten und übernächsten Jahr der Lehrkörper der Kl. Ü II und später das Leben. Ausschlaggebend war in diesem Jahr die pädagogische Prüfung.

Hervorheben darf man aber, daß die experimentell-psychologische Prüfung in $^1/_3$ der Zeit eine weitgehende Charakterisierung ermöglicht und jedenfalls die pädagogische Auslese vorteilhaft unterstützen kann.[2])

[1]) Die Noten im Deutschen ließen sich zu einer 3 ausgleichen. Die Note im Französischen war schlecht, doch war dies bei vielen Kindern der Fall.

[2]) Vergl. damit den ablehnenden Standpunkt von W. Kühn „Die exp.-psych. Fähigkeitsprüfung und die Auslese der Begabten." Heft 13 der „Deutschen Erziehung", S. 27, Berlin 1919 und die Besprechung von O. Lipmann in der Zeitschr. f. angew. Psych., Bd. 17, S. 370, Leipzig 1920.

Eine einfache Herleitung der Spearmanschen Korrelationsformel.

Von Johannes Günther.

Im folgenden soll eine einfache Herleitung der Spearmanschen Formel für Rangkorrelation gegeben werden. Sie dürfte manchem willkommen sein. Breite Kreise beschäftigen sich jetzt mit den Intelligenztests. Daß dieses allgemeine Interesse durch unverstandene Übernahme des wissenschaftlichen Rüstzeuges die Gefahr eines dilettantenhaften Arbeitens mit sich führt, ist schon öfters bemerkt worden. Neben vielem anderen erfordert eine fruchtbare Beschäftigung mit den Tests die Kenntnis der Korrelationsrechnung. Nun ist zwar die am meisten in Frage kommende Formel, die Spearmansche Formel für Rangkorrelation, so gebaut, daß sie von jedem, der die Kenntnis der elementaren Mathematik hat, ohne Schwierigkeit gehandhabt werden kann. Aber das Arbeiten mit einer Formel, deren Herleitung einem unbekannt ist, erzeugt immer ein unbehagliches und unsicheres Gefühl.

Aber auch dem angehenden Fachmann dürfte ein einfacher Zugang zu der genannten Formel nicht unwillkommen sein. Zwar schlägt W. Stern in seiner Differentiellen Psychologie auf S. 303 die Brücke von der Spearmanschen Formel für Rangkorrelation zu der allgemeineren Bravaisschen für Maßkorrelation und gibt die Herleitung der letzteren. Aber das scheint alles als nicht sehr einfach empfunden zu werden, wie aus einer Bemerkung Deuchlers gegenüber Spearman auf dem V. Kongreß für experimentelle Psychologie in Berlin 1912 zu schließen ist. Dort empfiehlt Deuchler eine andere Korrelationsformel, die „den Vorzug habe, daß man sie jedem Studenten, auch dem Anfänger, vollständig verständlich machen könne". (S. 141 des Berichts über genannten Kongreß.) Nun, die Spearmansche Formel hat denselben Vorzug, wie gezeigt werden soll.

Fingieren wir zunächst ein Beispiel.

Intelligenzschätzungsreihe:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reihe auf Grund der Versuche:	1	6	2	5	3	4	10	8	7	9

Wir stellen uns eine Tafel (s. S. 197) her, die diese Verhältnisse veranschaulicht: ein Koordinatensystem, in dem jede Versuchsperson auf dem Kreuzungspunkt ihrer Zugeordneten ihren Ort erhält. (Die Punkte der Zeichnung.)

Mit Hilfe dieser Tafel läßt sich der Korrelationskoeffizent auf Grund folgender Überlegungen ohne jede Formel ablesen.

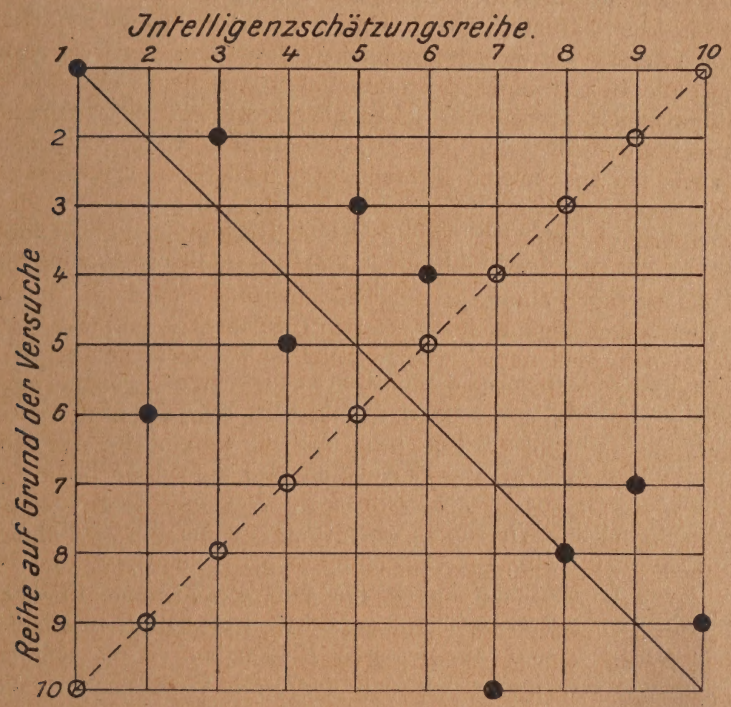
1. Die Ideallinie.

Nehmen wir an, zwischen Intelligenzschätzungsreihe und Versuchsreihe bestünde vollständige Übereinstimmung. Dann würden die Punkte alle der Reihe nach auf der ausgezogenen Diagonale liegen. Diese Diagonale ist also die Linie der größten Korrelation, eine Ideallinie.

2. Die vorhandene Streuung.

Das Entferntsein der Punkte von der Ideallinie werde Streuung genannt. Wie groß ist nun die Streuung? Es läge nahe, die Streuung linear zu messen, also den senkrechten Abstand der Punkte von der Ideallinie. Aber

aus später zu erörternden Gründen wird für die Streuung ein Flächenmaß benutzt: Die rechtwinklig-gleichschenkligen Dreiecke, deren Spitzen die eingetragenen Punkte sind und deren Hypotenusen alle auf der Ideallinie liegen. Um den Inhalt dieser Dreiecke anzugeben, bedient man sich als Maßeinheiten der kleinen Quadrate der Tafel bzw. ihrer Seiten. Nun wird man bemerken,



daß die Katheten eines rechtwinklig-gleichschenkligen Dreiecks jedesmal so groß sind, wie die Differenz aus der Nummer der Intelligenzschätzungsreihe und der zu ihr gehörigen Nummer der Versuchsreihe. (Nr. x — Nr. y) Der Inhalt eines Dreiecks ist also $\frac{(\text{Nr. } x - \text{Nr. } y)^2}{2}$, die Summe aller Dreiecke wird bezeichnet $\frac{\Sigma(\text{Nr. } x - \text{Nr. } y)^2}{2}$. Sie beträgt in unserem Beispiel 20.

3. Die größte Streuung.

Die Angabe der tatsächlich vorhandenen Streuung sagt natürlich noch nicht viel; wie sehr ist sie z. B. abhängig von der Zahl der Fälle. Die vorhandene Streuung muß deshalb mit einer anderen Größe verglichen werden, das ist die größtmögliche Streuung. Die größte Streuung ist bei vollständig umgekehrter Korrelation vorhanden:

Intelligenzschätzungsreihe:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Versuchsreihe:	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Tragen wir diesen Fall in unsere Tafel ein (die kleinen Kreise), so bemerken wir, daß die Punkte der Reihe nach alle auf der anderen Diagonale liegen (bei uns punktiert). Die Streuung läßt sich sehr bequem ablesen, da

die rechtwinklig-gleichschenkligen Dreiecke infolge der Spiegelbildlichkeit des Ganzen sich zu Quadraten ergänzen, sie beträgt in unserem Falle

$$1^2 + 3^2 + 5^2 + 7^2 + 9^2 = 165$$

4. Die Bildung des Ausdrucks.

Wir brauchen nun bloß den Quotienten anzugeben $\frac{\text{vorhandene Streuung}}{\text{größte Streuung}}$ und erhalten damit ein brauchbares Streuungsmaß, also $\frac{20}{165} = 0{,}12$.

Was damit gesagt ist, erkennen wir, wenn wir uns überlegen, wie groß und wie klein im äußersten Falle der Wert werden kann.

a) Der beste Fall.

Bei vollständiger Übereinstimmung beider Reihen liegen alle Punkte auf der Ideallinie, die vorhandene Streuung beträgt also 0, der Quotient bekommt also auch den Wert **0**.

b) Der entgegengesetzte Fall.

Wenn die tatsächlich vorhandene Streuung gleich der größten ist, sind in dem Quotienten Zähler und Nenner gleich, sein Wert ist also $+1$.

Unser Quotient von 0,12 besagt also, daß eine ziemliche Annäherung an den besten Wert 0 vorliegt, die Korrelation also eine hohe ist.

Die Überlegung ist damit abgeschlossen. Was nun folgt, ist nur noch etwas Konventionelles. Wir sagten eben, daß bei uns die vollständig gleichsinnige Korrelation 0 ergibt, die vollständig umgekehrte Korrelation $+1$. Es ist nun aber in der Wissenschaft üblich, die ganz gleichsinnige Korrelation mit $+1$ zu bezeichnen und als vollständig positive Korrelation zu benennen, die umgekehrte mit -1 und als negative Korrelation zu bezeichnen. Dem gleichen wir uns an, indem wir den doppelten Wert unseres Quotienten von $+1$ subtrahieren; ergibt in unserem Falle **0,76**.

Wenn wir nun das, was an dem gegebenen Beispiele entwickelt worden ist, allgemein ausdrücken, müssen wir auf die Spearmansche Formel kommen.

1. Die vorhandene Streuung.

Der Ausdruck dafür wurde seiner Einfachheit halber gleich oben gegeben,

$$\frac{\Sigma(\text{Nr.}x - \text{Nr.}y)^2}{2}$$

2. Die größte Streuung.

Wie groß ist die Summe der Reihe $1^2 + 3^2 + 5^2 + 7^2 \ldots\ldots + z^2$, durch z ausgedrückt?

$$S = \frac{(z+1)(z^2+2z)}{6}$$

(Bei einer ungeraden Anzahl von Versuchspersonen erhält man die Reihe $2^2 + 4^2 + 6^2 + 8^2 \ldots\ldots + z^2$, wofür diese Formel ebenfalls gilt.)

Nun ist aber z, wie aus unserer Tafel ersichtlich ist, stets $(N-1)$, wenn N die Anzahl der Versuchspersonen ist. Wir haben also in obige Summenformel für z zu substituieren $(N-1)$, das ergibt:

$$S = \frac{N(N^2-2N+1+2N-2)}{6} = \frac{N(N^2-1)}{6}$$

3. Der Quotient aus beiden Werten ist demnach

$$\frac{\frac{\Sigma(\text{Nr.}x - \text{Nr.}y)^2}{2}}{\frac{N(N^2-1)}{6}} = \frac{3\Sigma(\text{Nr.}x - \text{Nr.}y)^2}{N(N^2-1)}$$

Das Doppelte dieses Wertes aus den dargelegten Gründen von 1 subtrahiert, ergibt für den Korrelationskoeffizenten

$$\varrho = 1 - \frac{6\Sigma(\text{Nr.}x - \text{Nr.}y)^2}{N(N^2-1)}$$

Das ist die Spearmansche Formel für Rangkorrelation.

Es bleibt nur noch nachzutragen, weshalb ein lineares Streuungsmaß sich nicht empfiehlt. Außer der allgemeinen Zweistrebigkeit eines Koordinatensystems dürfte der Grund der sein: Es wurde vorhin gesagt, daß die größte Streuung bei vollständig umgekehrter Korrelation vorhanden sei. Das gilt aber nicht bei einem linearen Streuungsmaß. Linear gemessen wäre in unserem Beispiele die größte Streuung 50. (Daß dabei die negativen Rangdifferenzen in positive verwandelt werden müssen, ist selbstverständlich, sonst bekommt man stets Null.) Es läßt sich nun noch ein Fall denken, in dem die Streuung linear gemessen 50 ergibt,

nämlich Intelligenzschätzungsreihe: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Versuchsreihe: 6 7 8 9 10 1 2 3 4 5

Also: Bei linearem Streuungsmaß wäre der Begriff der größten Korrelation zweideutig.

Zu der entwickelten Formel gehört die Formel für den wahrscheinlichen Fehler. Die Kennzeichen für ein brauchbares ϱ sind: 1. ϱ muß größer als 0,5 sein und 2. wF darf höchstens der 4. Teil von ϱ sein. Für den wF findet man meist die Formel angegeben: $wF = 0{,}70644\sqrt{\frac{1-\varrho^2}{N}}$ (Betz „Über Korrelation“ hat allerdings $0{,}70643\frac{1-\varrho^2}{\sqrt{N}}$. Die im folgenden gegebenen Erörterungen werden durch diese Abweichung im Grundsätzlichen nicht berührt.) Den Nichtkenner der Wahrscheinlichkeitsrechnung mutet die Formel recht geheimnisvoll an. Sehen wir deshalb zu, ob wir sie uns nicht etwas verdeutlichen können. Wenn wir für ϱ den untersten Grenzwert 0,5 und für wF den obersten Grenzwert $\frac{0{,}5}{4} = 0{,}125$ einsetzen, so heißt die Formel $0{,}125 = 0{,}70644\sqrt{\frac{0{,}75}{N}}$. Das ergibt nach N aufgelöst für N einen Wert von 24 (wenn 0,70644 als 2. Wurzel aus 0,5 angesehen werden darf, sonst 23,98). Das will also besagen: Von 24 Vp. an ergibt sich für wF stets ein Wert $< \frac{\varrho}{4}$, unter der selbstverständlichen Voraussetzung $\varrho > 0{,}5$. Eine Regel, die Rechenarbeit ersparen kann, wenn die Errechnung des wF nur zu dem Zwecke unternommen werden soll, um nachzusehen, ob er kleiner als $\frac{\varrho}{4}$ ist.

Wie groß muß aber ϱ mindestens sein bei einer Versuchspersonenzahl unter 24, damit sein wF stets $< \frac{\varrho}{4}$ ist? Das läßt sich leicht errechnen, wenn man ansetzt $\frac{x}{4} = 0{,}70644\sqrt{\frac{1-x^2}{\text{Vp}}}$, wobei man für Vp die betreffende Zahl unter 24 einzusetzen hat.

Folgende Tabelle gibt die Werte für die geraden Zahlen an:

Zahl der Vp.	Niedrigster zulässiger Wert von ϱ
24	0,5
22	0,52
20	0,54
18	0,56
16	0,58
14	0,60
12	0,63
10	0,67
8	0,71
6	0,76
4	0,81
2	0,89
0	1

Die letzten Fälle sind natürlich nur Fiktionen, sie sollen nur zeigen, wie die Kurve der Grenzwerte des ϱ bis 1 steigt.

Was die Formel für den wF sagen will, läßt sich also so (nicht erklären, sondern) verdeutlichen: Von 24 Vp. an genügt für ϱ stets ein Wert bis herunter zu 0,5; für eine kleinere Zahl von Vp. ist der unterste Grenzwert von ϱ aus obenstehender Tabelle zu entnehmen.

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Über die Entwicklung der grammatisch-logischen Funktionen im 8. bis 17. Lebensjahre ist Hellmuth Bogen durch einen experimental-statistischen Massenversuch an etwa 3000 Vpn., bei dem durch Einsetzen der Konjunktionen ein Lückentext zu bearbeiten war, u. a. zu folgenden Ergebnissen gekommen: 1. Bestimmten Kategorien der Gedankenverknüpfung kommt ein bestimmter Grad psychologischer Schwierigkeit und Leichtigkeit zu. Die grammatisch-logischen Funktionen kausalen, temporalen und kopulativen Charakters stellen sich gegenüber denen des Kontrastes und der Steigerung als leichter dar. 2. Ein Schwierigersein der Unterordnung gegenüber der Nebenordnung ist, soweit es sich um die Verknüpfung durch Bindeworte handelt, nicht feststellbar. 3. Die Mädchen zeigen sich den Knaben gegenüber in der Fähigkeit, der Erkenntnis einer logischen Beziehung zwischen Sätzen und Satzteilen durch das adäquate Wort Ausdruck zu verleihen, bis zum 14. Lebensjahr überlegen. Nach dem 14. Lebensjahr ist der Tatbestand bei unseren Vpn. entgegengesetzt. 4. Der Altersfortschritt ist bei beiden Geschlechtern ein relativ rascher. Er dauert bei den Knaben bis zum 16., bei bei den Mädchen bis zum 14. Lebensjahre an. Nach diesen Zeitpunkten scheint ein Entwicklungsstillstand einzutreten. 5. Der stärkste Altersfortschritt liegt bei den Knaben zwischen dem 9. und 10., bei den Mädchen zwischen dem 10.—12. Lebensjahr. Die Perioden „geistiger Streckung“ folgen denen des größten körperlichen Wachstums. 6. Bis zum 14. Lebensjahre beträgt der Vorsprung der Mädchen gegenüber den Knaben in unseren Ergebnissen durchschnittlich zwei Jahre. 7. Die Überlegenheit der Mädchen über die Knaben ist auch als qualitative feststellbar an der relativ häufigeren Verwendung sprachseltener, logisch-prägnanter Ausdrucksformen. 8. Die Wahl

des dem logischen Inhalt der Lücke entsprechenden Wortes ist am weitestgehenden durch den Einfluß der Sprachhäufigkeit auf die Sprachentwicklung bestimmt. Im Verlauf der Entwicklung macht sich mit steigendem Alter ein stärker werdendes Hervortreten einer Tendenz zur Verwendung sprachseltener Worte bemerkbar. 9. Mit nur wenigen Testhöchstleistungen ist gleichzeitig die kürzeste Arbeitszeit verbunden. 10. Ein besonderer Symptomwert einer der logischen Kategorien für die Gesamtleistung des Denkens ist nicht nachweisbar. 11. Als Begabungstest ist der von uns bearbeitete Bw.-Test für Knaben für das 11.—12., für Mädchen für das 10. Lebensjahr anzusetzen. 12. Für die pädagogische Praxis ergibt sich, daß nur eine Betrachtung des Bindewortes in seiner Funktion als solches fruchtbringend für die Schulung logisch-richtiger Formgebung des Sprachausdruckes ist. Auswendiglernen der Bindewortreihen, besonders der älteren, seltenen Wörter (z. B. dessenungeachtet, nichtsdestoweniger u. dergl.) ist zwecklos.

Leitsätze zur Arbeitsschule, bestimmt für die Vertreterversammlung in Stuttgart, legt Rektor Otto Schmidt vor. Sie lauten:

1. Begriff und Wesen. Arbeitsschule ist die zusammenfassende Bezeichnung für alle Bestrebungen, die darauf gerichtet sind, das kommende Geschlecht planmäßig zu selbsttätigem und selbständigem Schaffen und zur freudigen Hingabe an die Aufgaben der Gemeinschaft heranzubilden.

2. Aufgaben. Die Arbeitsschule erblickt ihre Erziehungs- und Bildungsaufgaben einerseits darin, daß sie die Lebenswerte der Sittlichkeit, der Geschichte und der Sprache als Grundlage des Wertgefühls und des Werturteils von den Schülern erfassen und in ihnen wirken läßt, andererseits darin, daß sie durch das Bildungsgut der Naturwelt die Schüler zum Wirklichkeitssinne, zum Verständnis der Umwelt und zum schaffenden Arbeitswillen hinleitet.

3. Lehrweise. Die Lehrweise der Arbeitsschule stellt sich dar als freitätiges Suchen nach der Wahrheit und als Gewöhnung zur Arbeit, als Kraftbildung zum Zwecke der Selbstbetätigung und als Weckung und Stärkung der Arbeitsgesinnung.

4. Sondereinrichtungen. Der Arbeitsschulgedanke in dem dargelegten Sinne ist beherrschender Grundsatz für jeden Unterricht. Die Durchführung dieses Grundsatzes erfordert aber auch die Einrichtung von Arbeitsstätten (Schulgärten, Werkstätten, Schulküchen u. a.) an jeder Schule. Der in diesen gepflegte Werkunterricht dient nicht einer besonderen Berufs-, sondern der Allgemeinbildung und muß daher von Lehrern erteilt werden, die ihn mit dem Gesamtunterricht der Arbeitsschule in innere Beziehung zu setzen vermögen, in bezug auf erziehungswissenschaftliche Ausbildung also hinter den Lehrern für andere Unterrichtsfächer nicht zurückstehen dürfen.

5. Voraussetzungen. Im Rahmen der Lehrerbildung und der Lehrerfortbildung sind Veranstaltungen zu treffen, die die Lehrenden für die Erfüllung ihrer Berufsaufgabe im Sinne der Arbeitsschule zweckentsprechend vorbereiten. Dazu muß auch bei den Eltern der Schüler und in allen Bevölkerungskreisen das Verständnis für die Arbeitsschule geweckt werden.

6. Einzelformen der Arbeitsschule. Besonders gerichtete Formen der Arbeitsschule, wie Schulfarmen, Gartenarbeitsschulen, Gemeinschaftsschulen mit Gruppenunterricht nach Veranlagung und Neigung u. a., bedürfen der Freiheit des Versuchs.

Englische Montessori-Gesellschaften bestehen in London, Liverpool, Glasgow und Edinburg. Sie unterstützen die römische Ärztin in ihrem wissenschaftlichen Werke und haben sich zu diesem Zwecke jüngst zu einem National Montessori Center vereinigt, dessen Pläne die Führerin persönlich gutgeheißen hat. Diese Studienvereinigung dient als Hauptwerbe- und Verbindungsstelle für die neuen Kindergarten-Ideale und will Theorie und Praxis in gleicher Weise fördern. Behörden, Lehrer und Öffentlichkeit sollen mit Material versorgt und eindringlich bearbeitet werden, damit sie Interesse an der vielversprechenden Methode gewinnen und sich für ihre Einführung verwenden. Am 1. April 1921 beginnt Dr. Montessori Kurse in London, denen Hunderte von Erziehern zuströmen. Demnächst soll ein Montessori-Institut erstehen, dem staatliche Hilfe in Aussicht gestellt ist.

Pädagogische Osterwochen veranstaltete das Zentralinstitut für Unterricht und Erziehung in Trier, Berlin und Koblenz. Von den angezeigten philosophischen, allgemein-pädagogischen und psychologischen Vorlesungen seien genannt:

Koblenz: Prof. Dr. Litt, Leipzig: Die Kulturkrisis der Gegenwart und die Aufgabe der deutschen Bildung. (3 stdg.) — Studienrat Dr. Wust, Trier: Das Wiedererwachen der Metaphysik in der Philosophie der Gegenwart. (2 stdg.) — Stadtschulrat Dr. Löweneck, Augsburg: Arbeitsunterricht als Lehrgrundsatz und Lehrfach. (3 stg.) — Zeichenlehrer Ewald Müller: Die Sprache der Formen und der Zeichenunterricht. Der Werkunterricht. Anregungen zu einer praktisch-künstlerischen Durchdringung des gesamten Unterrichts. (2 std.) — Geh. Med.-Ra Prof. Dr. Ziehen, Halle: Psychologie der Jugendlichen im Reifealter (2 stdg.) — Dr. Weber, Düsseldorf: Psychologie, Schule und Berufsberatung. (2 stdg.) — Prorektor Dr. Schneider, Münstermaifeld: Bedeutung der experimentellen Psychologie für die erziehliche Tätigkeit des Lehrers. (2 stdg.) — Geh. Studienrat Studiendirektor Dr. Erythropel, Düsseldorf: 1. Klagen, Hoffnungen und Ziele der deutschen Jugend, insbesondere der Schuljugend. 2. Wieweit und auf welche Weise müssen und dürfen die Jugendziele von Staat, Haus und Schule und selbständigen Jugendvereinigungen gefördert werden? (2 stdg.) — Oberlehrerin Maria Schmitz, Aachen: Weiblicher Einfluß im Mädchenschulwesen. (1 stdg.) — Studienrat Dr. Pendzig, Koblenz: Die pädagogischen Strömungen des deutschen Humanismus. (2 stdg.) — Studiendirektor Dr. Seidenberger, Bingen: Otto Willmann und seine Didaktik. (1 stdg.) — Seminaroberlehrer Antz, Merzig (Saar): Wertung, Auswahl und Vermittlung der Jugendlektüre. — Bedeutung, Einrichtung und Verwaltung der Jugendbüchereien. (2 stdg.)

Trier: Prof. Dr. Litt, Leipzig: Die Kulturkrisis der Gegenwart und die Aufgaben der deutschen Bildung. (3 stdg.) — Studienrat Dr. Wust, Trier: Das Wiedererwachen der Metaphysik in der Philosophie der Gegenwart. (2 stdg.) — Prof Dr. Hamm, Priesterseminar Trier: Christus, der Erzieher für Persönlichkeit und Gemeinschaft. (2 stdg.) — Geh. Med.-Rat Prof. Dr. Ziehen, Universität Halle: Die Psychologie der Jugendlichen im Reifealter. (2 stdg.) — Dr. Martha Moers, Bonn: Berufswahl auf Grund psychologischer Begabungsforschung und Schülerauslese. (2 stdg.) — Stadtschulrat Dr. Löweneck, Augsburg: Arbeitsunterricht als Lehrgrundsatz und Lehrfach. (3 stdg.) — Seminaroberlehrer Antz, Merzig (Saar): Wertung, Auswahl und Vermittlung der Jugendlektüre. — Bedeutung, Einrichtung und Verwaltung der Schülerbüchereien. (2 stdg.) — Direktor Oberbach, Städtische Höhere Handelsschule, Köln: Stellung der kaufmännischen Berufs- und Fachschulen im Gesamtaufbau des Schulwesens. (2 stdg.). — Regierungsbezirksfürsorgerin Freiin Raitz v. Frentz, Trier: Neuzeitliche Aufgaben auf dem Gebiete der Jugendpflege für die schulentlassene weibliche Jugend: Der Gedanke der Selbsterziehung in der Jugendpflege. — Die Beseelung des Arbeitsgedankens durch die Jugendpflege. (2 stdg.)

Berlin: Privatdozent Dr. Freyer, Leipzig: Jugendbewegung und Pädagogik. (2 stdg.) — Studienrat Schlemmer, Charlottenburg: Der jugendpsychologische Gehalt der modernen Dichtung. (2 stdg.) — Studienrat Dr. Hans Kurfeß, Berlin: Die Seelenkunde des Jünglingsalters und ihre Verwertung im Unterricht der Religion und der alten Sprachen. (1 stdg.) — Oberstudienrat Dr. Karsen, Berlin: Versuchsschulen der Gegenwart. (2 stdg.) — Studienrat Oestreich,

Berlin: Die elastische Einheitsschule. Lebens- und Produktionsschule. (2 stdg.) — Studienrat Dr. Graf von Pestalozza, Berlin: Die Schulgemeinde in der Großstadt. (1 stdg.) — Studienrat Dr. Winker, Berlin-Zehlendorf: Aufgabenkreise der außerschulmäßigen Bildungspflege. (1 stdg.) — Prof. Dr. Lampe, Leiter der Bildstelle des Z. I., Berlin: Der Spielfilm als Bildungsmittel (mit Filmvorführungen). (1 stdg.) Der Film als Lehrmittel (mit Filmvorführungen). (1 stdg.) — Prof. Dr. Lindner, Berlin: Die Photographie ohne Kamera, ein neues Hilfsmittel für die Arbeitsschule (mit Lichtbildern). (1 stdg.) — Rektor Luckau, Königswusterhausen: Auslandsdeutschtum und Volksschulunterricht. (1 stdg.)

Nachrichten. 1. Die außerordentliche Professur für Pädagogik an der Universität Tübingen ist Dr. Gustav Deuchler übertragen worden.

2. Ein Jüdisches Institut für Jugendforschung und Erziehung ist als private Veranstaltung in Heppenheim (Bergstraße) gegründet worden. Es will dem Aufbau des jüdischen Erziehungswesens in den europäischen Ländern und in Palästina dienen, und hierzu die Methoden der modernen pädagogischen und psychologischen Wissenschaft nutzbar machen. Die Leitung liegt in den Händen von Dr. Siegfried Bernfeld. Das Institut umfaßt zurzeit eine Bibliothek, eine bibliographische Abteilung, ein Archiv von 20000 Nummern und die Anfänge einer Musealabteilung.

3. Der 10. internationale Kurs für Kindererziehung nach der Montessorimethode findet im Sommer d. J. in London statt.

4. Das Zentralinstitut für Unterricht und Erziehung veranstaltete vom 1. bis 5. April 1921 einen pädagogischen Osterlehrgang in Görlitz. Außer Vorträgen über verschiedene Schul- und Unterrichtsfragen mit besonderer Berücksichtigung der Arbeitsschulbewegung sprachen in je drei Doppelvorträgen Prof. Dr. Müller-Freienfels-Berlin über „Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik“ und Studienrat Dr. Schönebeck-Berlin über „Begabtenforschung und Schülerauslese“. Die anderen Redner waren Gaudig, Scheibner, Friedrich, Hildebrand und Frey aus Leipzig, Pralle aus Hamburg und Werth aus Berlin.

5. Für den 17. und 18. Mai d. J. ist eine Tagung über Psychopathenfürsorge nach Köln einberufen worden, die von dem Deutschen Verein zur Fürsorge für jugendliche Psychopathen, der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge und dem Allgemeinen Fürsorge-Erziehungstag veranstaltet wird. Verhandelt wird über die „Heilbehandlung und Erziehung psychopathischer Kinder und Jugendlicher mit besonderer Berücksichtigung der Fürsorgeerziehung“. Es sind Berichte vorgesehen über die Zusammenarbeit zwischen dem Psychiater und den Organen der offenen Fürsorge (Kleinkinderfürsorge, Schulkinderfürsorge, Ermittlung und Schutzaufsicht, Fürsorge für vagabundierende Jugendliche) und zwischen Psychiater und Fürsorgeerziehung (Beobachtungsstationen, Anstaltserziehung).

6. Der Geschäftsführende Ausschuß des Deutschen Lehrervereins hat an den Reichsminister des Innern eine Eingabe gerichtet, in der er auf die Notwendigkeit einer allgemeinen deutschen Schulzählung hinweist und bittet, eine solche alsbald in die Wege zu leiten. Für die Ausführung werden gleichzeitig ausführliche Vorschläge unterbreitet. Sie sind abgedruckt in den Blättern für Schulzählungen, die als Beilage zur Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung seit Anfang d. J. nach fünfjähriger Unterbrechung wiedererscheinen.

Literaturbericht.

Th. Litt, Berufsstudium und „Allgemeinbildung" auf der Universität. Leipzig 1920. Quelle & Meyer. 56 S. 3 M.

Die kleine, aber inhaltsreiche Schrift ist ein erweiterter Vortrag, den der Verfasser am 23. Juni 1920 auf dem 2. Studententage in Göttingen gehalten hat. Sie bringt die mannigfachen Spannungen, die gegenwärtig in der Studentenschaft lebendig sind und zu einer Neugestaltung des Hochschulstudiums hindrängen, auf ihre Grundformen und schafft damit die Klarheit, die nötig ist, wenn man an die Ausgestaltung der Einzelmaßnahmen herangehen will. Soll die Berufsvorbereitung wissenschaftlich sein, so ist Schulung der geistigen Kraft an einem spezialisierten, leicht überschaubaren Problemgebiet erforderlich; soll andererseits der echte Begriff der akademischen Bildung, d. h. der Bildung im Sinne des Humanitätsideals, zur Geltung kommen, dann ist eine Auseinandersetzung mit dem Ganzen des Lebens unumgänglich. Da beide Forderungen zu Recht bestehen, kann nur ihre innige Verwebung zur Einheit eine richtige Lösung sein, und zwar so, daß auch die Gesamtanschauung des Lebens durch Eigentätigkeit gewonnen und damit der Gegensatz des Leistungs- und Seinsmenschen aufgehoben sein wird. Dem Einwand, daß dieses Ziel nicht durch Denken, sondern nur durch 'Erleben' zu erreichen sein werde, hält Litt entgegen, daß Denkarbeit einerseits, Erleben und echte Intuition andererseits zusammengehören und daß beide gesondert zur Unfruchtbarkeit verurteilt sind; denn das Denken muß das Erlebnis in feste Formen fassen und es vor dem Zerfließen bewahren; außerdem gibt es dem Erlebnis selbst, in ein richtiges Verhältnis zu ihm gebracht, seine Tiefe. Aber es besteht dann immer noch die Aufgabe im inhaltlichen Bereich eine Verbindung zwischen dem Fachlichen und Weltanschaulichen zu suchen. Die Naturwissenschaften stehen da infolge ihrer größeren Abgelöstheit um eine Stufe ferner vom Lebensganzen als die Geisteswissenschaften, deren fachlicher Methodik trotz aller Kleinarbeit dem Wesen nach der Zug zur Totalität innewohnt. Von diesen grundsätzlichen Erwägungen aus entwickelt Litt praktische Forderungen für das Studium: 1. der Typus des geisteswissenschaftlichen Forschens und Gestaltens muß in wechselseitiger Ergänzung mit dem Typus des exakten Arbeitens an Einzelproblemen in Universitätsunterricht und Examenspraxis zur Geltung kommen; 2. es muß Raum und Kraft frei werden für Studien zum Erwerb einer Gesamtanschauung. Dies ist freilich nur möglich durch eine sorgfältige Stoffauswahl, die nach pädagogisch-didaktischen Rücksichten und nach der Praxis des Berufs zu geschehen hat. Aber nun erhebt sich die Frage, wie der Drang nach Lebenstotalität, nach Gesamtanschauung befriedigt werden kann. Litt sieht in der da und dort vorgeschlagenen "humanistischen Fakultät", in welcher Staatsbürgerkunde, Politik, Rechtslehre, Soziologie, Pädagogik gelehrt werden sollen, nicht die richtige Lösung. Die gestellte Aufgabe könne nur von der Philosophie selbst gelöst werden, freilich nicht von einer Philosophie, die hinter oder über der konkreten Fülle des Lebens ein abstraktes metaphysisches System aufbaut, sondern nur von einer Philosophie der Kultur und der Gesellschaft, die die Fülle der Lebensgestaltungen als "Ausdruck eines sie erzeugenden und tragenden, an ihnen sich selbst erfassenden und gestaltenden Lebensgrundes kenntlich macht." Eine solche Philosophie aber, die ihren "tiefsten Sinn und Endzweck . . . in der Herausgestaltung einer geistigen Welt, in dem Formwerden einer wertgesättigten inneren Wirklichkeit" besitzt — die freilich, das kann hinzugefügt werden, nur dann befriedigen wird, wenn sie die 'Natur' mit ihrer Gestaltenfülle ihrem 'Selbstwert' entsprechend einzuordnen versteht — wird allein auch die notwendige Grundlage einer echten Pädagogik sein können. Diese Philosophie schafft zwar kein Ganzes, aber sie verleiht „seiner inneren Bewegung und Selbstlenkung erhöhte Sicherheit und Klarheit". Sie zeigt dem Akademiker den Weg zu einer neuen Einheit des Lebens, weil sie ihm für seine Berufsarbeit und seine Berufskunde die Strukturlinien für das Verstehen des Kräftespiels im Kulturorganismus einbaut. Von da aus wirft Litt, gleichsam zurückgehend zu einem früheren Punkt, die Frage auf, ob die Universität auch künftig hin nur Pflegestätte des wissenschaftlichen Erkennens sein soll oder zugleich 'Erlebnis'-Gemeinschaft, d. h. ureigenster Boden, aus dem der 'neue Geist', die 'neue Heilslehre' selbst wachsen soll. Er verneint dies; denn diese Synthese ist unmöglich, sollen beide Grundtendenzen des Lebens nicht zu Schaden kommen, weil eben Aufgabe der Universität nur sein kann, das Leben zu erfassen, zu deuten, zu verstehen, nicht aber inhaltlich zu erzeugen, weil sie selbst nur ein bestimmt organisierter Teil des Lebens ist, nicht dieses ganz. Auch die Kulturphilosophie kann das Leben nur aufhellen und verständlich machen, kann Einheit und Gesamtschau vermitteln, Leitgedanken geben, nicht das Leben in seiner Konkretheit selbst. Aber sie wird uns eine Form des Lebens zu geben vermögen, die Ausdruck

deutscher Art zu werden verspricht, indem sich in ihr das beste sammelt und zu einer Einheit gestaltet, was an die Namen Herder, W. v. Humboldt, Fichte geknüpft ist.

Tübingen. Gustav Deuchler.

Oskar Metzger, gen. Hoesch, Die Fortbildungsfrage im höheren Lehramt. Leipzig 1917. Quelle & Meyer. 132 S. 3,40 M.

„Die Arbeit an uns ist die Voraussetzung neuer segensreicher Arbeit an anderen“ (2). „Diese Arbeit soll nicht nur das für die Schule direkt Verwendbare im Auge haben, sondern Persönlichkeitskultur sein.“ „Der Gewinn des Menschen ist auch der des Erziehers“ (16). M. unterscheidet eine wissenschaftliche und eine pädagogische Weiterbildung; die wissenschaftliche prävaliert vorläufig noch fast ganz; wo aber die pädagogische hinzutritt, fallen beide fast ganz auseinander. Dieser Gefahr könne nur durch eine vertiefte philosophische Bildung entgegengetreten werden. Zunächst erörtert M. die theoretische Seite der wissenschaftlichen Weiterbildung und unterscheidet dabei eine aufnehmende und eine schaffende Arbeit. Wenn auch nicht jeder wissenschaftlich produktiv tätig sein kann, so soll doch jeder mit dem wissenschaftlichen Leben der Gegenwart in Fühlung bleiben. Nun geht M. auf die praktische Seite der wissenschaftlichen Weiterbildung ein, die mannigfachen Schwierigkeiten derselben hervorhebend, so den Gegensatz von Wissenschaft und Schule, das Verhältnis zum Direktor, die Beamteneigenschaft des Lehrers, die Lehrerbibliotheken, die Häuslichkeit, Ehe und Freundschaft, die literarischen Schwierigkeiten, das Auffinden der Literatur, das besonders dadurch erschwert ist, daß dieselbe in eine Unzahl von nicht immer leicht zugänglichen Zeitschriften zerstreut ist. Zur Überwindung namentlich der letzten Schwierigkeit empfiehlt M. die Herausgabe einer Zeitschrift für die Weiterbildung des Oberlehrers in Wissenschaft und Schule (55), die in der „Zeitschrift für ärztliche Fortbildung“ ein Muster haben könnte. Mit besonderer Freude wird man begrüßen, wie energisch M. für die pädagogische Weiterbildung eintritt, wofür besonders folgende Stelle charakteristisch: „Verglichen mit der Frage der wissenschaftlichen Fortbildung liegt über dem Gebiete der pädagogischen Fortbildung eine wahre Kirchhofsruhe. Es ist das eine um so betrüblichere Erscheinung, als meines Wissens kein anderer Beruf der Wissenschaft, in der er lebt und webt, so wenig theoretisches Interesse entgegenbringt als der unsere seiner ihm nächstliegenden, der Pädagogik“ (67). Schuld trägt daran vor allem die mangelhafte Vorbildung auf den Universitäten. M. stellt daher die Forderung auf, daß Pädagogik mehr als jetzt und zwar im engen Zusammenhange mit Philosophie und Psychologie durch Vorlesungen und Übungen getrieben werde, daß sie nicht als allerletztes Anhängsel bei den Staatsprüfungen fungiere; die neue Prüfungsordnung sei ein Anfang dazu. Die pädagogische Fortbildung dürfe nicht nur praktisch sein; auch die experimentelle Pädagogik verdiene Berücksichtigung. Interessant, wenn auch vielleicht nicht ganz einwandfrei ist die Begründung für die bisherige, meist ablehnende Haltung der Oberlehrer gegenüber der experimentellen Pädagogik, nämlich, daß man nicht gern da weiterarbeiten will, wo die Volksschullehrer den Grund mit haben legen helfen (eine wissenschaftlich nicht zu rechtfertigende, wenn auch aus der Zeitlage verständliche Anschauung)“ (91). Ich glaube, daß der Hauptgrund wohl darin zu suchen ist, daß der Oberlehrer, wie ja M. auch hervorhebt, überhaupt ein relativ geringes Interesse für Pädagogik hat und wohl auch unter günstigeren Bedingungen arbeitet als der Volksschullehrer (kleinere Klassen, ausgesuchteres Schülermaterial, bessere häusliche Verhältnisse, Interesse der Eltern, Nachhilfe usw.). Als Mittel zur Fortbildung empfiehlt M. besonders die Ferienkurse (102), für die folgende Vorlesungen vorgeschlagen werden: Die philosophische Grundlage der Pädagogik; die leitenden Ideen im pädagogischen Leben der Gegenwart; Einführung in die experimentelle Pädagogik mit Übungen. Die pädagogische Fortbildung würde auch eine Annäherung zwischen Volksschullehrer und Oberlehrer ermöglichen.

Bonn. Oskar Kutzner.

Prof. Dr. Adolf Friedländer, Die Hypnose und die Hypno-Narkose. Stuttgart 1920. Enke. 120 S. 22 M.

Es bleibt den Medizinern überlassen, die medizinischen Forschungsergebnisse, die das Buch darlegt, fachmännisch zu prüfen und zu bewerten. Aber auch der Pädagoge muß zu der vorliegenden Arbeit Stellung nehmen, denn Friedländer gibt darin nicht nur dem Mediziner therapeutisch-pädagogische, sondern auch dem Pädagogen prophylaktisch-medizinische Ratschläge. Der Verfasser weist die Hypnose als ein Mittel auf, schwache, sich und der Gesellschaft zur Last fallende Individuen zu starken, frohen, lebenstüchtigen Menschen zu machen. Er verlangt, daß der Wissenschaft von den Krankheiten der Seele der Platz im medizinischen Studium ein-

geräumt werde, welchen der Stand unserer Erkenntnisse einerseits und das Bedürfnis der leidenden Menschheit andererseits beanspruchen. Es ist eine Tatsache, daß es jetzt mehr Nervöse gibt als je vorher: nicht weil wir uns daran gewöhnt hätten, als nervös gelten zu lassen, was früher mit weniger wohlwollend klingendem Namen benannt wurde, sondern weil das Leben heute von jedem Einzelnen ungleich mehr Kraft und Widerstandsfähigkeit verlangt als in früheren beschaulicheren Zeiten, und Viele, und mehr als man gemeinhin annimmt, ihre Kräfte den Forderungen nicht anzupassen verstehen. Die Folge davon ist seelisches Versagen, möge es sich in Form von innerer Unzufriedenheit und äußerer Reizbarkeit, oder als Depressionen von verschiedener Tiefe, oder auch in Gestalt scheinbar körperlich bedingter Leiden zeigen. Friedländer ist in der Lage, die Heilbarkeit dieser verschiedenen Formen seelischer Störungen an Beispielen demonstrieren zu können. Dem durch die Not allzu gläubig gewordenen Leser sei gesagt, daß bei diesen Heilungen das Wunder keine Rolle spielt, daß sie vielmehr in den meisten Fällen durch Erziehung erreicht werden. Friedländer gibt die von ihm zu diesem Zweck verwandten Methoden an. Es ist freilich mehr als Technik, was dieses Mannes hervorragende psychologische Fähigkeiten und unermüdliches Streben in 20jähriger Erfahrung erfaßt und gestaltet haben — es ist Kunst. Friedländer beherrscht die gesamte Psychotherapie, er steht nicht im Banne einer „Schule". So zeichnet sich die Art, wie er die Krankheitsursachen dem Kranken zu Bewußtsein bringt, mit oder ohne Hilfe der Hypnose, durch ihre Vorurteilslosigkeit aus gegenüber der vielbesprochenen Sexual-Analyse Freuds und gegenüber der Hypnosenschwärmerei. Hat Friedländer die Ursache der Krankheit aufgedeckt, so veranlaßt er den Patienten, sich auf objektiv gültige Ziele und Lebenswerte einzustellen und richtet den Willen des Kranken darauf. Hier wird uns also ein praktisch erprobtes, ethisch unantastbares Mittel dargeboten, das die Heilung von zahllosen Kranken sicherstellt, die durch ihre Hemmungen auch ihre Umgebung, die menschliche Gesellschaft, beeinträchtigen. Bedenken wir: es sind die Schlechtesten nicht, die zwar durch unzweckmäßigen Kräfteeinsatz zuerst zum Scheitern, — dann aber durch seelische Ertüchtigung zur Einsicht in die höchsten menschlichen Ziele und zum Bewußtsein und zur Beherrschung des ihren Anlagen entsprechenden zielsicheren Weges gebracht werden.

Gelingt es, durch die Anwendung und den Ausbau der Friedländerschen Richtlinien der menschlichen Gemeinschaft viele schon verloren geglaubte Glieder, innerlich bereichert und gefestigt, wieder zuzuführen, wieviel höher ist der Gewinn anzuschlagen, der aus der prophylaktischen Anwendung der psychologischen Erziehung erwachsen kann! Psychologisch erziehen heißt Menschen zeigen, daß Selbsterkenntnis zum Verständnis fremden Seelenlebens führt, heißt ihnen einsichtig machen, daß verstehen oft verzeihen, öfter Rücksicht nehmen, immer sich selbst beherrschen bedeutet: psychologische Erziehung ist Willensschulung im Dienste der Wahrheit. In dieser Weise erzogene Menschen sparen das Lehrgeld, das andere zum eigenen und ihres Volkes Schaden im Lebenskampfe an ihre mangelnde Einfühlungsgabe, an ihre ungeklärte Einsicht und an ihren ungeschulten Willen zu zahlen haben.

Darum folgt dem Rat, den das vorliegende Buch zu erteilen hat: gebt den Medizin Studierenden Gelegenheit zu lernen, wie man kranke Menschen, nicht wie man Krankheiten behandelt, macht sie zu Führern kranker Seelen! und verhelft im Interesse der Gesunden auch all den anderen jungen Menschen, die nach führenden Stellen streben, zu den psychologischen Kenntnissen, die die Erfahrung nur zu deutlich als notwendiges Rüstzeug jeder leitenden Persönlichkeit ausgewiesen hat!

Wem allerdings die Natur pädagogische und psychologische Gaben versagt hat, der kann nicht Seelenarzt sein; und wer selbst nicht den Willen zum Guten und Schönen besitzt, der ist kein Erzieher. Sie werden, trotz der Kenntnis der besten psychologischen Behandlungsweise von Menschen, nur Unheil anrichten.

Freiburg i. Br. Alice Haas.

Josef Schröteler, S. J., Die Fremdbeobachtung in der religionspsychologischen Kinderforschung. Katechetische Blätter (hrsg. v. Prof. J. Göttler. Organ des Münchener Katechetenvereins). 1921. Heft 1/2 u. 3/4.

Es sei hier auf einen methodisch wichtigen Sammelbericht aufmerksam gemacht, der an einer für Kinderpsychologen sehr entlegenen Zeitschrift, nämlich einer katholisch-theologischen Zeitschrift schienen ist. Schröteler untersucht die Frage, inwieweit es möglich — und inwieweit es moralisch und religiös zulässig — ist, die religiösen Phänomene der Kindesseele wissenschaftlich festzustellen. Er bespricht zunächst die reine Beobachtung der spontanen religiösen Äußerungen und Verhaltungsweisen des Kindes, sodann die (besonders in Amerika ausgebildeten) Erhebungs-

methoden. Er erweist sich hierbei nicht nur als guter Kenner der allgemeinen kindespsychologischen Literatur, sondern macht auch auf manche bisher unbekannte Untersuchung aus katholischen Kreisen aufmerksam. Sein Urteil ist vorsichtig und abgewogen; mit Recht werden gewisse Überschätzungen der Ausfrageergebnisse und ein unzartes Eindringen in das kindliche Innenleben zurückgewiesen. Nur selten macht sich der spezielle theologische Standpunkt des Verf. bemerkbar, so vielleicht dort, wo er gegen die psychologische Verwertung der Beichterfahrungen grundsätzlich polemisiert. — Es wäre zu wünschen, daß der Verfasser seine religionspsychologischen Studien einem weiteren Kreise von Psychologen und Pädagogen zugänglich machte.

Hamburg. William Stern.

X. Band der Pädagogisch-Psychologischen Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins, herausgegeben von Rudolf Schulze. Leipzig 1920. Dürr. 178 S. 16 M.

1. Georg Schierack, Selbstbeobachtung als Prüfungsmittel für Begabungstests.
2. Rudolf Schulze, Steigerung der Leistung durch ethische Antriebe.

Georg Schierack bringt mit seinem Beitrage die Arbeit der Begabungsforschung ein gut Stück vorwärts. Während man bisher bei der Prüfung eines Begabungstests bloß die Leistung der Vpn. in Rechnung zog, die durch den Test hervorgerufen wurde, so stellt er noch die inneren Erlebnisse, die durch die Arbeit am Test erzeugt werden, besonders daneben. Zu den objektiv bestimmbaren Testleistungen treten also die subjektiven, nur der Selbstbeobachtung zugänglichen geistigen Vorgänge als ausschlaggebender Faktor bei der Beurteilung des Wertes eines Begabungsversuches. Von einer mathematischen kommt man zu einer psychologischen Beurteilung. Man könnte vielleicht im Zweifel sein, ob die Selbstbeobachtung bei angestrengter geistiger Arbeit imstande ist, einwandfrei zu arbeiten. Zugegeben muß wohl werden, daß nicht jeder gleich dazu fähig ist. Aber es kann sich ja bei so schwierigen psychologischen Versuchen nur um Vppn. handeln, die sich schon eingehend mit psychologischen Fragen beschäftigt haben oder wenigstens im Beobachten des eigenen geistigen Lebens geübt sind. Dies trifft im vorliegenden Falle zu. Versuchsleiter und Vpn. nahmen nach einer bestimmten Reihenfolge die Begabungsversuche genau so durch, wie sie im neunten Bande der Päd.-Psychol. Arbeiten vorgeschrieben sind. (Der Vpn. waren alle Versuche vollkommen unbekannt.) Beim Lösen jedes Tests sprach die Vpn. laut; der Vl. protokollierte. Außerdem berichtete die Vpn. nach der Lösung noch über die beobachteten inneren Vorgänge. Es wird also neben dem Endziele, der Lösung, noch der Weg, wie die Vpn. dazu gelangte, genau aufgezeichnet. Außer der gewissenhaften Aufzeichnung aller Versuchsumstände und Ergebnisse bietet der Verfasser nach der Beschreibung jedes Versuches noch 1. Die Deutung der Leistung und des Berichtes und 2. Vorschläge zur Umgestaltung des Versuches oder der Bewertung oder der Versuchsanordnung. Besonders eingehend sind die Versuche über Kombinationsfähigkeit und Denken behandelt worden. Stets werden die beiden Fragen erörtert: Welche geistigen Fähigkeiten soll der Versuch treffen? Welche werden tatsächlich untersucht?

Auf diesem Wege ist Schierack zu einer wesentlich größeren Klarheit über die verschiedenen Versuche gelangt, als man es sonst konnte. Aus diesem Grunde muß auch sein Urteil wohl beachtet werden. So lehnt er die Mehrfachhandlung als Prüfung der Aufmerksamkeit ab. Die Gedächtnisversuche will er umgestaltet haben und schlägt eine neue Fragestellung vor. Die Prüfung durch Lückentexte befriedigt ihn auch nicht.

Er fragt auch, ob durch die Versuche die Vppn. als besondere Typen erkannt werden können, da die Feststellung des Typs einer Person einen ganz besonders deutlichen Einblick in ihr Geistesleben tun läßt.

Im ganzen ist die Arbeit als eine gründliche und für die Begabungsuntersuchung wertvolle Leistung zu bezeichnen. Nur kann man von der Selbstbeobachtung einer einzelnen Person aus noch nicht alle Fragen, die jetzt schweben, lösen. Neue ähnliche Versuche, vielleicht auch Massenversuche, müssen noch mehr Stoff zur Beurteilung herbeischaffen.

Rudolf Schulze bearbeitet einen Gedanken von ganz allgemeiner Bedeutung. Es handelt sich um Leistungen, die unter höchster Willensanspannung mit der Absicht auf größtmögliche Steigerung der Ergebnisse ausgeführt sind. Die gewöhnliche Arbeitsleistung ist ihm gleichgültig, sie wird gar nicht erwähnt. Nur zwei Steigerungsgrade, die durch verschiedene Arten des Antriebes erzeugt sind, werden miteinander verglichen. Verfasser läßt seine Vppn. am Ergographen arbeiten und treibt sie an, indem er ihnen sagt, daß ihre Arbeit mit der anderer Personen verglichen wird, und sie auch sonst anregt, ihr Bestes zu geben. Nachdem er so die Leistungen an drei Tagen nach der Meinung seiner Vppn. aufs höchste gebracht zu haben

scheint, verlangt er am vierten und fünften Tage noch eine weit über das Geleistete hinausgehende Anstrengung, indem er ihnen sagt, sie sollten sich vorstellen, durch ihre Leistungen könnten sie einen guten Kameraden vor Unglück oder Untergang bewahren. Der Erfolg ist erstaunlich. Die Vppn. steigern ihre beträchtlichen Wettleistungen um 30—40%, eine sogar um 370%. Dies bezieht sich nicht bloß auf die Anfangsleistung unter diesem Antriebe, sondern auch auf die Dauerleistung.

Neben dieser Muskelarbeit hat der Verfasser auch die Leistungen im Rechnen, die Veränderung von Reaktionszeiten und das Gedächtnis unter den beiden Antriebsarten der Wette und des Helfens untersucht. Er kommt zu dem Ergebnisse, daß der altruistische Antrieb auf die Muskelleistungen fördernd einwirkt, „im wesentlichen bestimmt durch eine mit der Gemütsbewegung parallelgehende intensive Atemtätigkeit, die den Blutkreislauf beeinflußt und dadurch alle Lebensfunktionen bis zu einem gewissen Grade steigert", aber „andererseits bewirkt die starke Gefühlsbetonung eine schwankende Bewußtseinslage, die auf den einfachen Willensvorgang und auf das Verhalten der Aufmerksamkeit ..... ungünstig wirken kann . . ." (S. 173). Zu höherer Geistesarbeit gehört eben Ruhe und innere Geschlossenheit und Sicherheit. Auf die einzelnen Glieder einer Masse wirkt der Antrieb so, daß er die Leistungen der Einzelpersonen einander näherbringt. Die Guten lassen nach, die Schlechten steigern ihre Leistung. Schulze leuchtet also mit seiner Arbeit in ein noch wenig bekanntes Gebiet der menschlichen Leistungsfähigkeit hinein.

Wie sich aber das Verhalten der Einzelpersönlichkeiten bei höchster Geistesleistung, also bei Künstlern und Erfindern, gestalten wird, kann wohl nie experimentell untersucht werden. Jedenfalls geben die Lebensbeschreibungen solcher Männer im geraden Gegensatze zu den oben angeführten Ergebnissen Beispiele von großer körperlicher und geistiger Erregung bei hervorragenden Leistungen. Es fragt sich nur, ob sie Voraussetzung, Begleit- oder Folgeerscheinung derselben waren. Sicher gehört aber auch bei einem Genie innere Geschlossenheit zur eigentlichen handwerksmäßigen Ausführung der Ideen, während die Erregung eher zum ersten Aufblitzen und zum ersten inneren Verarbeiten der Idee zu gehören scheint.

Leipzig. Johannes Schlag.

Paul Natorp, Genossenschaftliche Erziehung. Berlin 1920. Springer. 42 S. 5,50 M

Der Marburger Philosoph legt hier im Sonderdruck die Thesenreihe vor, die er als Bericht über den inneren Aufbau der Einheitsschule der Reichsschulkonferenz unterbreitet hatte und die ihre eingehende Begründung in des Verfassers Buch „Sozialidealismus" finden. Zum tieferen Verständnis der in einen geschlossenen Gedankenzug gebrachten Leitsätze stellt er ihnen eine längere Einleitung voran. Sie legt dar, wie die Rettung aus dem deutschen Elend nur durch eine allertiefste Erneuerung des Volkstums zu erwarten ist; durch eine „gänzliche Neugründung der Erziehung und mit ihr der wirtschaftlichen, der staatlichen Ordnung auf dem allein tragfähigen Grunde der Genossenschaft schaffender Arbeit" (S. 13). Die Schranken, die zwischen den arbeitenden Klassen und den Pflegern der geistigen Güter aufgerichtet sind, müssen fallen. „Arbeit und Geist, . . . die zwei müssen sich zusammenfinden, anders ist kein Heil. Es gibt in der Tat keine Arbeit, die nicht an sich geistig, also der Vergeistigung fähig, und keinen Geist, der so geistig wäre, daß er nicht stets sich, Antäus gleich, zu stärken nötig hätte, aus dem gesunden Erdgrunde der unmittelbaren Arbeit" (S. 17). „Wenn wir in liebender Ehrfurcht, ehrfürchtiger Liebe wirken, dann wirken wir recht und wird dem Wirken der Erfolg nicht fehlen" (S. 19). In großen Umrissen zeichnet dann Natorp den innerpolitischen Aufbau, der in solchem Sinne die aufgerissene Kluft zwischen „Gebildeten" und „Ungebildeten" beseitigt und mit der Grundform der Genossenschaft die ersehnte Einheit unseres Volkstums schaffen könnte. Auf dem Weg zu ihr bedarf es vor allem eines Umdenkens unseres gesamten Bildungswesens im Geiste einer sozialen Erziehung. Wie dies durch eine Einheitsschule, die alles andere als nur eine äußere Organisationsform sein muß, geschehen soll, dafür geben dann die bekannten Thesen Natorps die Richtungslinien an.

Leipzig. Otto Scheibner.

Druck von J. B. Hirschfeld (A. Pries) in Leipzig.

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Physikalische Musiklehre

Einführung in das Wesen und die Bildung der Töne in der Instrumentalmusik und im Gesang

von Prof. Dr. H. Starke in Greifswald

240 Seiten .. .. Geheftet M. 3.80 .. .. Gebunden M. 7.20

„So entspricht ein Werk, wie das vorliegende, das eine Vereinigung der naturwissenschaftlichen wie ästhetischen Musiklehre einem allgemeineren Kreise zugänglich macht, direkt einem Bedürfnis. Hier werden die Besprechungen auch komplizierter akustischer Erscheinungen physikalischer Art allgemeinverständlich durchgeführt. Eine große Anzahl von Abbildungen beleben die Lektüre und erleichtern das Verständnis dieses auch äußerst gefälligen und empfehlenswerten Buches, das jedem Gebildeten und Musikfreund willkommen sein wird."

Deutsche Instrumentenbau-Zeitung. Nr. 19. IX. Jhrg.

„Mit Recht spricht der Verfasser in der Vorrede die Hoffnung aus, daß er mit dem vorliegenden kleinen Bande der Öffentlichkeit einen Dienst erweise. An einer gemeinverständlichen selbständigen Darstellung des vorliegenden Gebietes, die dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft entspricht, scheint es bislang in der Tat gefehlt zu haben und dürfte das ebenso sachkundig wie klar und frisch geschriebene Buch den hoffentlich recht zahlreichen Freunden der so reizvollen Lehre von den Tonempfindungen viel Freude bereiten."

Naturwissenschaftliche Rundschau.

QUELLE & MEYER · VERLAG IN LEIPZIG

Erkenntnistheorie

Von Professor Dr. E. Dürr

370 Seiten. Gebunden M. 12.—

„Das sorgfältig und eingehend geschriebene Werk zerfällt in drei größere Teile, von denen der erste die Psychologie, der zweite die Wertlehre und der dritte die Gegenstandslehre des Erkennens umfaßt. Ein Schlußkapitel bringt die Klassifikation und den Rangstreit der Wissenschaften."

Annalen der Naturphilosophie.

Prinzipien der Erkenntnislehre

Versuch zu einer Neubegründung des Nominalismus

Von Prof. Dr. E. v. Aster

416 Seiten. Gebunden M. 8.60

Die „Richtung", die das vorliegende Buch vertritt, und die es möglichst scharf herauszuarbeiten und zu begründen sucht, ist durch das Wort „Nominalismus" im Untertitel angedeutet. Sie steht im Gegensatz gegen die moderne objektivistische Logik und Gegenstandstheorie und hält es für unrichtig, die untrennbare Konsequenz jeder Art von „Phänomenalismus", „Psychologismus" und „Nominalismus" in einer skeptischen Relativierung des Wahrheitsbegriffes zu erblicken.

WENN DER FRÜHLING KOMMT!

Hinaus ins Freie

Anleitung zum Beobachten unserer heimischen Tiere und Pflanzen.
Von Prof. Dr. O. Rabes. 180 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. Geb. M. 5.20

„Was der Verfasser in Aussicht gestellt hat, das wird von dem Buch in reicher und interessanter Fülle geboten. Es ist ein Vergnügen, mit dem Verfasser durch Flur und Heide, durch Wald und Moor und Sumpf zu wandern, das schlafende und das erwachende Leben unter seiner Führung zu beobachten. Zahlreiche gute Abbildungen unterstützen die Darstellung. Für den Wanderer ist das Buch ein kundiger und angenehmer Führer; namentlich wird es der reiferen Jugend sehr gute Dienste leisten können."
Die Heimat.

Fauna von Deutschland

Ein Bestimmungsbuch unserer heimischen Tierwelt.
Herausgeg. v. Prof. Dr. P. Brohmer. 593 S. m. 912 Abb. i. Text u. a. Taf. Geb. M. 22.–*

„Ein sehr verdienstvolles Unternehmen. Dadurch, daß Verfasser sich mit Recht auf die deutsche Fauna beschränkte, ist es möglich geworden, bis zu den Gattungen vorzudringen; von den Arten sind wenigstens die wichtigsten eingefügt. Auch Angaben über die wichtigste Literatur fehlen nicht. Alles in allem: ein sehr willkommenes Buch."
Kölnische Zeitung.

Vogelstimmen

Exkursionsbuch zum Studium der Vogelstimmen. Praktische Anleitung zum Bestimmen der Vögel nach Lauten, Wohnorten, Haltung und Bewegungsformen.
Von Prof. Dr. A. Voigt. 8., verb. Auflage. 297 Seiten. Gebunden M. 20.–*

„Voigt ist ein so feiner Vogelstimmenkenner und dabei ein so geschickter Pädagog, daß man nur etwas Gutes über diesen Stoff aus seiner Feder erwarten konnte. Und die Erwartung hat nicht getäuscht. Es ist alles so klar und verständlich dargelegt, daß selbst der Anfänger dasselbe mit großem Nutzen verwenden wird." Kosmos. Naturwiss. Literaturblatt.

Flora von Deutschland

Ein Hilfsbuch zum Bestimmen der Pflanzen.
Bearbeitet von Professor Dr. O. Schmeil und Rektor J. Fitschen.
25. Auflage. 442 Seiten mit 1000 Abbild. Gebunden M. 10.–*

„Besonders lobend muß hervorgehoben werden, daß es den Verfassern gelungen ist, durch knappe, präzise Diagnosen, durch kleinen, aber dessenungeachtet scharfen, deutlichen Druck und dünnes, aber festes, haltbares Papier dem Büchlein ein so handliches Format zu geben, daß man es ganz bequem in der Brusttasche tragen kann." Zeitschriften f. lat. höh. Schulen.

Gehölzflora

Ein Buch zum Bestimmen der in Deutschland und den angrenzenden Ländern wildwachsenden und angepflanzten Bäume und Sträucher.
Von Rektor J. Fitschen. 225 Seiten mit 342 Abbildungen. Gebunden M. 15.–*

Ein solches Exkursionsbuch ist längst der Wunsch aller Floristen. Denn erfahrungsgemäß fehlt es uns an einem Hilfsmittel, die gerade in unserer unmittelbaren Nähe in Anlagen und Wäldern vorkommenden in- und insbesondere auch ausländischen Gewächse zu bestimmen. Auch der weniger Geschulte wird das Buch erfolgreich benützen.

Vademecum für Pilzfreunde

Taschenbuch z. bequemen Bestimm. aller in Mitteleuropa vorkomm. ansehnl. Pilzkörper.
Von Pfarrer A. Ricken. 355 Seiten. Gebunden M. 9.–*

„Die neueste Arbeit Rickens zeigt all die Vorzüge seines größeren Werkes: auf scharfe Naturbeobachtung sich stützende Diagnosen, gleichmäßige Anordnung und scharfe Trennung in der Beschreibung der einzelnen Pilzteile. . . Allen Pilzsammlern bestens empfohlen."
Lothringer Zeitung.

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Zu den Bücherpreisen mit * des Verlages Quelle & Meyer, Leipzig, tritt kein Teuerungszuschlag.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

22. Jahrgang, Heft 7/8 Juli-August 1921

INHALT:

Aus den Anfängen der Kinderpsychologie. Von Dr. PAUL SCHUMANN in Leipzig.

Die Fremdbeobachtung in der religionspsychologischen Kinderforschung. Von Dr. JOS. SCHRÖTELER in Exalten (Holland).

Das Interesse für die Unterrichtsfächer an höheren Knabenschulen. Von Studienrat FR. MALSCH in Weidenau.

Über die Auffassung der Winkel an der Wandtafel. Ein Beitrag zur Psychologie der Raumformenvorstellung. Von Rektor E. HAASE in Halle a. S.

Denkschrift des Londoner Schulpsychologen über die Begabungsverteilung in Londoner Schulen. Von M. MUCHOW in Hamburg.

Zur Feststellung der geistigen und sittlichen Berufsanforderungen. Von A. HUTH, Assistent am psychologischen Institute in München.

Der VII. Kongreß für experimentelle Psychologie. Von Privatdozent Dr. E. STERN in Gießen.

Kleine Beiträge und Mitteilungen: Verhältnis von Philosophie und Pädagogik. Eignungsprüfungen für Gewerbelehrer. Experimentelle Studien über das Memorieren von physikalischen Formeln. Hamburger Lehrgang über pädagogische Psychologie. Nachrichten.

Literaturbericht.

herausgegeben von
O. SCHEIBNER UND W. STERN
unter redaktioneller Mitwirkung von
A. FISCHER UND H. GAUDIG

Werkarbeit im Klassenzimmer

Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft am Seminar für Werkunterricht in Leipzig

139 Seiten. Geheftet M 12.–

Die Bemühungen um den Ausbau der Schule zur Arbeitsschule drohen zu scheitern, weil man nicht imstande ist, die äußeren Einrichtungen, Werkstätten, Werkzeuge und Werkstoffe zu beschaffen. Und doch läßt sich der Gedanke der Arbeitsschule auf dem Wege der Klassenzimmertechniken verwirklichen. In welcher Weise, wird in diesem interessanten Buche an Hand von über 100 Abbildungen gezeigt.

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Soeben erschien:

Soziologische Pädagogik

Von Dr. SIEGFRIED KAWERAU

286 Seiten / Geheftet M. 22.– / Gebunden M. 28.–

Die Forderungen der entschiedenen Schulreformer werden hier von einem ihrer geistvollsten Vertreter in ein geschlossenes System gebracht mit dem Endziel, die letzten Gründe und Kräfte aller pädagogischen Auswirkung aufzuzeigen. Eingehend wird insbesonders die Erziehung der werdenden Gesellschaft erörtert und die Notwendigkeit einer neuen Einstellung gegenüber der alten Art begründet. Das Werk ist ein Buch der Liebe zu dem Letzten in unserm Volke, ein Werk der Gläubigkeit an unsere Zukunft, ein Werk der Gemeinschaft mit dem Besten in unserer Jugend.

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Aus den Anfängen der Kinderpsychologie.

Von Paul Schumann.

I.

Die Geschichte der Kinderpsychologie ist merkwürdigerweise noch ungeschrieben, selbst Teilgebiete sind noch nicht abschließend und zusammenfassend behandelt. Das beste haben, nach der flüchtigen Skizze von Ament und Beiträgen von Max Kirmsse[1]), Dr. Theodor Fritzsch und Dr. Hermann Götz[2]) herzugebracht. Theodor Fritzsch, indem er zeigte, welchem breiten und vielbearbeiteten Nährboden Dietrich Tiedemann entwuchs und ihn hineinstellte in die an Rousseau und Basedow sich anschließende pädagogische Reformbewegung. Hermann Götz, indem er nachwies, daß schon vor den Philanthropisten und auch neben und nach ihnen systematische Pädagogen nicht nur die Forderung stellten auf methodische Beobachtung der Kinder, sondern auch selbst Hand ans Werk legten, um die Entwicklung kindlichen Seelenlebens darzustellen und von da ihre Methode aufzubauen.

Auf dem Gebiete der Kinderpsychologie aber ist es so gewesen wie auf allen anderen Gebieten wissenschaftlicher Erkenntnis, daß Ausgenommenes, Abweichendes, die Überentwicklung zuerst auffiel, dargestellt und beschrieben wurde. In der ebenfalls noch ungeschriebenen Geschichte der Wunderkinder müssen wir die Anfänge der Kinderpsychologie suchen. Das 1726 zu Hamburg erschienene „Merkwürdige Ehrengedächtnis des weyland klugen und gelehrten lübeckischen Kindes Christian Henrich Heineken“ [3]) ist die erste ausführliche Beschreibung einer kindlichen Entwicklung, die mir bekannt ist. Von der französisch geschriebenen Biographie des Johann Philipp Baratier aus Schwabach (1721—40) von dem Berliner Akademiker Formey ist mir nur die 2. Auflage vom Jahre 1755 bekannt[4]). Eine dritte und scheinbar ganz unbeachtet gebliebene Darstellung einer Überentwicklung möchte ich im folgenden vorlegen.

Wir wissen, daß Abraham Gotthelf Kästner der vom Kinde ausgehenden Pädagogik der Philanthropisten nicht zuneigte; wir wissen, daß

---

[1]) Ament, Eine erste Blütezeit der Kinderseelenkunde. Zeitschrift f. päd. Psychologie IX. Kirmsse, Max, Beiträge in der „Zeitschrift für Kinderforschung“.

[2]) Fritzsch, Die Anfänge der Kinderpsychologie. Zeitschrift f. päd. Psychologie XI. Götz, Zur Geschichte der Kinderpsychologie. Zeitschrift f. pädag. Psychologie XIX.

[3]) Berkhan gibt in der Zeitschrift für Kinderforschung 1910 nach der zweiten Bearbeitung von 1779 einen kurzen Abriß.

[4]) La Vie de Mr. Jean Philippe Baratier, Maître des Arts et Membre de la Société Royal des Sciences de Berlin, par Mr. Formey. Nouv. Ed. Francf. et Leipz. 1755. Wie ich aus dem Supplement zu Zedlers Universal-Lexicon ersehe (Leipzig 1751), erschien die erste Ausgabe zu Utrecht 1742.

er dem „Wunderkinde“ zweifelnd gegenüberstand. Schon die „Vermischten Schriften“ von 1755 bringen das Epigramm „Das gelehrte Kind“:

Frühzeitig wußt' ein Kind so viel als mancher Greis,
Frühzeitig lag das Wunder auf der Bahre.
Sein Bruder sah den mörderischen Fleiß,
Ward Sekretär und lebt an achtzig Jahre.

Und doch schrieb er einem Wunderkinde, seinem Patenkinde, ehrenvolle Grabschriften und verband sich mit dem Vater zu der Schrift: Der Erinnerung eines Kindes und seiner Mutter gewidmet von Abraham Gotthelf Kästner und Adolph Friedrich Kirsten, Lehrer am Göttingischen Gymnasium, Göttingen 1796.[1]) Kästner liefert zu der Gelegenheitsschrift die Einleitung (S. 3—29). Er geht aus von den Wunderkindern des 18. Jahrhunderts, dem bekannten Lübecker Christian Henrich Heineke, der mit 4 Jahren starb, dem weniger bekannten Johann Philipp Baratier aus Schwabach, der im gleichen Jahre geboren, 1740 19jährig verschied. Heineke war von vornherein körperlich anormal und schwächlich, er genoß nur Milch, spielte niemals, körperliche Bewegungen sind fast kaum aufgezeichnet. Johann Gotthelf Kirsten dagegen spielte wie andere Kinder, beschäftigte sich sehr mannigfaltig, lag durchaus nicht immer über Büchern und lernte durchaus nicht immer Wörter. Er genoß das Recht, ein Kind zu sein. Nur waren seine Spiele, was man bei Erwachsenen abwechselnde Beschäftigung nennen würde. Daß diese aber nicht schadet, das zeigen Newton und Leibniz. Das Kind, das die wenigen Monate seines Lebens so angewandt hat wie ein lehrbegieriger Jüngling seine akademischen Jahre, genoß dadurch selbst in der Krankheit Linderung. Zuletzt, als die Blattern ihm beide Augen verschlossen, wollte es immer erzählen hören, um Gedanken noch durch den Sinn erregt zu bekommen, durch den noch welche konnten erregt werden. Ganz sicher sind bei diesem Kinde seine Lernbegierde und deren Befriedigung nicht Verkürzer seiner Lebensdauer geworden. Anlagen und Neigungen des Knaben gestatteten einen guten und brauchbaren Menschen zu hoffen. Kästner schrieb ihm die Grabschriften[2]):

Das Bäumchen, dessen Blühn uns hoffnungsvoll ergötzt,
Ward früh ins Paradies versetzt.

So bald genoß das Kind der Lehrbegierde Lohn!
Drei Sprachen lallt' es hier und spricht mit Engeln schon.

Den eigentlichen Bericht liefert der Vater, der Gymnasiallehrer Adolph Friedrich Kirsten. Johann Gotthelf Kirsten wurde am 4. Oktober 1790 geboren. Sein lebhaftes Wesen, sein munteres Auge zogen gleich anfangs die Aufmerksamkeit auf ihn, die schnelle Entwicklung seiner Anlagen erregte die Hoffnung aller. In der 18. Woche zeigte ihm der Vater ein Medaillonporträt seines Paten, Hofrat Kästner; wenn in Zukunft die Rede von diesem war, wandte er sich nach dem Bilde um. Bald darauf wurden ihm 6 Kupferporträts berühmter Gelehrter gezeigt, die er bald auch außer der Ordnung kannte. In der 24. Woche trug ihn der Vater zum Ofen und

[1]) Die Schrift, 103 S. in 8° umfassend, scheint selten zu sein. Meusel führt den Titel an, sie fehlt wie vieles, allzuvieles unter Kästner in Goedekes Grundriß.

[2]) Zuerst im Göttinger Musenalmanach von 1795, S. 9.

nannte diesen und dann auch viele andere Gegenstände lateinisch und französisch. Dann nannte er ihm nacheinander, um zu probieren, pila und pileus, sein Pate forfex und forceps. Er behielt auch diese Worte, ohne jemals die Gegenstände zu verwechseln. So lernte er 300 fremde Worte ungefähr kennen. Zuletzt fing der Vater an, ihn in diesen Sprachen anzureden. Er erriet die ihm unbekannten Worte aus seinen Gebärden. Herr Prof. Mitscherlich befürchtete, er möchte künftig die Sprachen verwechseln, aber er forderte bald epée, bald Degen, bald montre, bald orlo (ganz konnte er's nicht aussprechen), bald „Uhl".

Auf einer Reise hatte er bei seiner Großmutter einen Mohren bemerkt, der auf seinem Kopfe einen Schrank trug. Bald nach der Reise sah er in einem Kupferwerk einen Schwarzen, gleich rief er „Mama" und zeigte zugleich solange auf einen kleinen Schrank, bis wir uns der Sache besannen. Schon frühzeitig zeigte er eine nicht geringe Beobachtungs-, Abstraktions- und Einbildungskraft. Spielzeug interessierte ihn nur dann länger, wenn ein Mechanismus dabei war, den kennen zu lernen er nicht ruhte. Eines Tages warf er Steine in ein mit Wasser gefülltes Gefäß. Als die Steine mangelten, nahm er kleines Holz. Er mochte glauben, daß das Untersinken von der Stärke des Wurfes herrührte und hob seinen Arm höher. Dann tauchte er das Holz unter und ließ erst dann die Hand ab. Dann kam er zum Vater und zeigte ihm sein Befremden. Der Vater ließ ihn an Stein und Holz das verschiedene Gewicht fühlen und schien eine Ahnung des Richtigen zu erzeugen.

Ebenso fiel ihm die Krummheit eines ins Wasser gefallenen Stabes auf, und er wollte auch hiervon die Erklärung haben. Seifenblasen und die Farben durchs Prisma machten ihm wie allen Kindern viel Freude, aber er suchte auch hierbei ein Mehreres. Denkt man sich unter Abstraktionskraft das Vermögen, von ähnlichen Eigenschaften, Absichten, Ursachen und Wirkungen auf ähnliche Begriffe bei Verschiedenheit der Formen zu schließen, so äußerte sie der Kleine sehr frühzeitig. Er erkannte im 4. Monate seines Lebens alle Gegenstände aus dem väterlichen Hause auch an jedem anderen Orte und in ganz anderer Gestalt wieder. Bei den Ausdrücken horologium, la clef, pileus wies er sowohl auf die Wand- als Taschenuhr, auf den Stuben- oder Uhrschlüssel, auf Hüte verschiedener Form. Ein Jahr alt erkannte er pessulum, den Riegel, der ihm an der Tür gezeigt worden war, auch an dem Fensterriegel, der doch nur die Bestimmung mit ihm gemein hat. Nach Erklärung eines Blitzableiters im Kupferstich fiel ihm ein Seil von der Galerie des Johannisturmes nach der Stadtmusikantenwohnung auf, und er ahmte Blitz und Donner nach. Auch Einbildungskraft zeigte er, wenn man darunter das Vermögen versteht, aus dem Bekannten etwas demselben in Absicht und Wirkung Entsprechendes aufzusuchen und darzustellen. Nachdem ihm ein Krahn im Bilde und im Modell gezeigt worden war, ahmte er mit dem Spazierstock, einem Strumpfband und einem Buche in der Fuge der Stuhllehne den Krahn nach und beschäftigte sich, das Buch als Last aufzuziehen und niederzulassen.

Das Abc lernte er über Erwarten schnell, das Zählen durch Vorzählen ihm angenehmer Gegenstände, auch die bekanntesten geometrischen Figuren und Körper, die mathematischen Linien kannte er und zeichnete sie nach. Die Tiere lernte er aus Raffs Naturgeschichte und anderen Kupferwerken kennen. Auch den Orbis pictus liebte er sehr und erhielt dadurch eine Menge Be-

griffe von Handwerkern, Künstlern und vielen Dingen, die recht eigentlich fürs Kind gehören und die abstrakte Grammatik im Schulunterricht endlich verdrängen sollten. Er ließ sich auch die symbolischen Figuren erklären und bei seiner Gottesvorstellung hatte man das Gefühl, daß er sich doch etwas Besonderes darunter dachte. Viele historische und Naturmerkwürdigkeiten sammelte er aus den Kupfern zu Happelii Denkwürdigkeiten der Welt, zu physikalischen Kenntnissen machten ihm Wünschens Cosmologische Unterhaltungen und die Kästnersche Sammlung physikalischer Instrumente Lust. Die Namen der Sterne und ihre Gegend, die Himmelsrichtungen und andere dergleichen Dinge lernte er durch einen Optiker und wandte auch die Kenntnisse an.

Wenn andere Kinder sich mit dergleichen Dingen überhaupt beschäftigen, so dienen sie ihnen nur zum Spiel, sie springen von einem zum andern und bleiben beim Äußeren stehen. Der Kleine hatte das Eigene, daß er bei ein und derselben Sache so lange verweilte, als ihm etwas gezeigt und erklärt wurde. Er strebte immer nach Mehrerem als dem Äußeren. Aus Furcht, ihn anzustrengen, wurde oft seiner Wißbegierde Einhalt getan.

Man wird aus dieser treuen und ungekünstelten Darstellung des kurzen Lebens dieses Kindes sehen, daß die Hoffnung, die man sich von ihm machte, nicht ohne Grund war. Nicht ohne Grund war es denn auch, daß Prof. Beck als Rektor magnificus der Universität Leipzig ihm eine Inskription verlieh.[1]) Er lebte in einem Orte, wo Wissenschaften und Künste blühten und dem fähigen Kopfe die seltensten Hilfsmittel zur Belehrung offenstanden[2]), in einer Periode, wo der menschliche Geist ganz neue Wege gebahnt hat und dem Genie die reizendsten Aussichten eröffnet sind, seine Kräfte zu zeigen und sich wahrhaftig nützlich zu machen.[3]) Er hatte Eltern, die alles für ihn tun wollten und tun konnten, mit dem Vater hatte sich der Hofrat Kästner zu seiner Erziehung vereinigt, der die nicht gemeinen Talente des Kindes schätzte und es aufs zärtlichste liebte. Es war ein rührendes Schauspiel, der damals 73jährige Greis und das kaum $^7/_4$jährige Kind sozusagen wetteifernd, jener zu lehren, dieses zu fragen und zu lernen. Die Anlagen seines Herzens waren gut, wenn sie auch der Aufsicht und Bildung bedurften. Fürs äußere Schöne zeigte er viel Empfänglichkeit, bloße mechanische Verrichtungen machten ihn oft ungeduldig. Gegen alle, die an seiner Bildung arbeiteten, war er herzlich dankbar. Immer war er gesund und munter, aß und trank mit Appetit und schlief täglich 10—11 Stunden. Er besaß einen fröhlichen Geist, der durch die vielfache angenehme Abwechslung und den schnellen Fortgang in allem, was er vornahm, erhöht wurde. Die 21 Monate flossen ihm glücklicher und nützlicher hin als manchem anderen ebensoviel Jahre.

Am 9. Juli 1792 wurde er von den Blattern befallen, auf eine Art, die bald einen schlimmen Ausgang vermuten ließ. Am 22. Juli 1792 starb das

---

[1]) Man vergleiche „Die jüngere Matrikel der Univ. Leipzig", Bd. III, 1709—1809: Kirsten, Johann Gotthelf, Göttingen, S. dp. 15. VI. 1791; der Vater Johann Friedrich Adam (Adolph) aus Nebra ist inskribiert d. 6. IV. 1774.

[2]) Göttingen war ein guter Nährboden für Frühentwicklung. Dorothea Schlözer, geb. 1770, konnte 1787 schon ihre Universitätsstudien mit ihrer Doktorpromotion abschließen.

[3]) Man beachte das die Aufklärung durchdringende Kraftgefühl, das auch hier so stark zum Ausdruck kommt.

Kind, 1 Jahr 7 Monate 18 Tage alt, und mit ihm unsere und vieler anderer Erwartungen.[1])

Wir sehen sofort das Verfehlte dieses krampfhaften und gequälten pädagogischen Experiments. Wir dürfen aber andererseits nicht verkennen, daß wir in dem Berichte, der z. T. auch Zeitangaben enthält und sich überhaupt auf einen sehr kurzen Zeitraum bezieht, einen interessanten Beitrag zur Psychogenesis eines allerdings übernormalen Kindes vor uns haben.

II.

Der zweite Beitrag steht in Verbindung mit Dietrich Tiedemann. Durch das merkwürdige, für die Geschichte des Taubstummenbildungswesens bedeutsame Buch von Daniel Christoph Ries[2]): „Versuchte Vereinigung zweier entgegengesetzten Meinungen über den Ursprung der Sprache, auf Erfahrungen und Beobachtungen an Taubstummen gegründet", Frankfurt a. M. 1806 — wurde ich hingewiesen auf den Aufsatz von Posewitz „Ätiologische Entwicklung der Äußerungen des Sensoriums beim Foetus und beim jungen Kinde sogleich nach seiner Geburt bis zum 247. Tage," enthalten im ersten Hefte seines „Journals für Medizin, Chirurgie und Geburtshilfe, vorzüglich mit Rücksicht auf Ätiologie und Semiotik," von dem nur zwei Hefte, Herborn und Hadamar 1799 und 1800 erschienen sind. Ich fand das Buch auf der Leipziger Universitätsbibliothek, sah sehr bald, daß Posewitz sich auf Tiedemanns Beobachtungen stützt und bemerkte auch bei Dessoir „Geschichte der neueren deutschen Psychologie" den kurzen Hinweis „im 18. Jahrhundert hat ein Arzt, namens Posewitz, in seinem Journal ... an Tiedemanns Aufsatz vortreffliche Bemerkungen angeknüpft"[3]).

Johann Friedrich Siegmund Posewitz, geboren den 3. Mai 1766, Sohn des Apothekers P. in Dahme bei Wittenberg, studierte seit 1786 in Wittenberg und Jena, publizierte seit 1788, promovierte 1790 und ließ sich in Dahme als Arzt nieder. Nach dem 1791 erfolgten Tode des Vaters habilitierte sich P. an der Wittenberger Universität und folgte 1796 einem Rufe als Professor der Anatomie, Chirurgie und Geburtshilfe nach Gießen, wo er am 23. Dezember 1805 starb.[4]) Ein Delirium, welches Posewitz bei einem 24jährigen Manne nach Scharlach beobachtete, erregte in ihm den Gedanken, eine Vergleichung anzustellen zwischen der ersten Entwicklung von Äußerungen des Sensoriums und der allmählichen Rückkehr derselben, wenn sie unterdrückt waren. Er gewinnt die Grundlage dieser Vergleichung, indem er vorerst die Entwicklung beim Kinde untersucht. Die Äußerungen des Sensoriums erfolgen in zwei Zeiträumen, vor und nach der Geburt, der Zeitraum vor der Geburt scheidet sich in 2 Perioden, bis zum 5. Monat, wo die Bewegungen des Fötus von der Mutter empfunden werden, und vom 5. Monat bis zur Geburt. Unter der Überschrift 1. Ätiologische Beobachtungen der Äußerungen des Sensoriums beim Fötus — stellt Posewitz seine hier durchaus selbständigen Beobachtungen zusammen. Es folgt dann unter 2: Kurzer Auszug aus den Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern aus dem Aufsatze eines Ungenannten in dem 6. Stück der Hes-

[1]) Ich habe mit Absicht fast immer die eigenen Worte des Berichtes sprechen lassen. S. 69 bis 103 handeln von der bald darauf verstorbenen Mutter des Knaben.

[2]) S. 28, 29. — [3]) I, 2. Aufl. S. 546.

[4]) Seine hauptsächlichen Schriften bei Hirsch, Biographisches Lexikon hervorragender Ärzte.

sischen Beiträge zur Gelehrsamkeit und Kunst 1786. Dieser Auszug stellt in streng chronologischer und mit Tageszahlen belegter Ordnung das Tatsächliche der Beobachtungsreihe zusammen, und es ist eine wahre Erquickung, diesen Auszug zu lesen gegenüber dem Wirrsal bei Tiedemann selbst. Leider scheint Posewitz nur das 6. Stück der Beiträge zugänglich gewesen zu sein, nicht das 7., und so beziehen sich auch die folgenden Untersuchungen nur auf die Zeit bis zum 247. Tage, während die Beobachtungen Tiedemanns sich auf den viel längeren Zeitraum vom 23. August 1781 bis zum 14. Februar 1784 erstrecken[1]).

Unter 3 folgen nun die Ätiologischen Betrachtungen der Äußerungen des Sensoriums beim Kinde nach der Geburt bis zum 247. Tage.

Zunächst sucht Posewitz die psychophysiologische Grundlage der Beurteilung zu gewinnen. § 1. Die angeführten Beobachtungen sollen möglichst dazu dienen, um die Äußerungen und Affektionen der jungen Kinder nach der Geburt ätiologisch zu entwickeln und dies um so mehr, als der Verfasser jener Beobachtungen bei seinen Erklärungen, auf welche ich ganz kurz Rücksicht nehmen werde, teils von Vorstellungen ausgeht, teils über die Erlernung des Kindes spricht, ohne die Art und Weise anzuzeigen, wie dasselbe eigentlich lernt und etwas erlernen kann. § 2. Die zarten Kinder sind sogleich nach der Geburt in ihren verschiedenen Organen entweder soweit ausgebildet, daß sie Reizempfänglichkeit haben oder nicht. Selbst im ersten Falle ist diese Ausbildung gradweise verschieden, und im letzteren entsteht sie nur nach und nach. Ferner wirkt alles, was auf das neugeborene Kind einige Einwirkung äußert, wie beim Fötus durch Reizung, und diese muß bei den reizempfänglicheren Teilen nach dem Verhältnis der Reizempfänglichkeit und des Reizes größere oder geringere Wirkungen hervorbringen. Diejenigen Organe, welche noch für bestimmte Reize unempfänglich sind, können von denselben auch nicht in Tätigkeit gesetzt werden. Aber selbst diejenigen Teile des neugeborenen Kindes, welche noch für gewisse Reize unempfindlich sind, sind es doch nur beziehungsmäßig, vorzüglich auf äußere Reize. Denn das geringste, wie das wichtigste Organ des Kindes sogleich nach der Geburt ist für Empfindung des Reizes von den Säften seines Körpers reizbar, was schon aus Erhaltung, Ernährung, Wachstum seines Körpers folgt. § 3. Je mehr aber durch Reize auf die verschiedenen Teile des neugeborenen Kindes gewirkt wird, um desto eher erhalten sie die Fähigkeit, für Reize empfänglich zu werden, oder sie werden, insofern sie es schon vorher waren oder zur Aufnahme des Reizes vorbereitet genug waren, um desto mehr dazu geschickt. § 4. Die Wirkungen der Reize bestehe in Bewegungen, in welchen sie nur wolle, so ist doch soviel vollkommen gewiß, daß diese Bewegungen teils in den eigentlichen Fortsetzungen der Organe bis zum Hirn fortgepflanzt werden, teils auch in den benachbarten oder in den mit den gereizten Organen verbundenen Teilen ebenfalls erregt werden können, teils endlich im Gehirn selbst als selbstbeweglichem Organe, ohne von außen in dem Augenblicke veranlaßt zu sein, bestimmte Bewegungen und Veränderungen mit oder ohne Bewußtsein entstehen können. Alles dies kann man mit Empfindung, Bewegung, Vorstellung und mit Empfindungs-, Bewegungs- und Vorstellungs-

[1]) P. gibt ebenso wie Wachler Stück 6 (und 7) an, weil sie die Stücke der ganzen Reihe zählen, Ufer gibt Stück 2 und 3 des II. Bandes an.

assoziationen und mit gemischten Assoziationen, die bald mit, bald ohne Bewußtsein geschehen können, bezeichnen. Eben dies ist es, was das junge Kind nach der Geburt entweder genauer, richtiger und überhaupt besser als vorher oder ganz und gar erst erlernen muß. § 5. Wie aber das Kind nach der Geburt dies alles immer mehr und mehr erlerne, muß aus der Fähigkeit und Beschaffenheit des organisierten Körpers, aus der Einwirkung der in oder außer dem Körper sich befindenden Dinge auf den lebenden Körper und aus den Bedingnissen des Lebens selbst erklärt werden. § 6. Von einem ausgebreiteten Nutzen muß eine solche ätiologische Entwicklung für den Anthropologen und Psychologen überhaupt, besonders aber für den Erzieher und für den Arzt sein. Man verlangt von letzterem gewöhnlich, daß er, um die Krankheiten der jungen Kinder erfassen zu können, auch ihre Sprache, die sogenannte Kindersprache, verstehen müsse, und was heißt dies anders, als die Äußerungen derselben ätiologisch beurteilen zu können? § 7. Die Reize, welche auf das Kind nach der Geburt wirken, sind entweder innere oder äußere, bei beiden Arten entweder angenehme oder unangenehme. Die Reize sind sehr verschieden, z. B. Luft, Licht, Nahrung, Wärme, Kälte; früher oder später mehrere andere, welche Unbehaglichkeit, Beschwerden oder Schmerzen verursachen, Krankheitsreize, der Schall, Geruchs- und Geschmacksreize, verschiedene innere Reize u. s. f.

Posewitz betrachtet dann die Affektionen und Äußerungen der neugeborenen Kinder in folgender Ordnung: Willensbewegungen, Langeweile, Perzeptionen, Assoziationen, Schlaf und Traum, Aufmerksamkeit, Nachahmung und Sympathie, Leidenschaften.

Nur an einzelnen Beispielen kann ich den Charakter der sehr ins einzelne gehenden Betrachtungen zeigen. Sie sind in einer kürzlich erschienenen Leipziger Dissertation auf meine Veranlassung hin mit verarbeitet worden. § 28. Den Grund, warum das Kind am zweiten Tage keinen Kitzel empfand, gibt der Beobachter (Tiedemann) an, wenn er sagt, „alles werde nur als Eindruck, bloß mit dem allgemeinen Charakter vom Anziehen oder Zurückstoßen, ohne besondere Unterscheidung des Angenehmen und Unangenehmen empfunden". Genauer läßt sich dieser Grund in der noch nicht vorhandenen Reizempfänglichkeit für eigentümliche Gefühlsreize auffinden, wovon die noch unvollkommene Ausbildung der Gefühlsorgane die Ursache ist. Erst am 57. Tage war dieses am Bauche so vollkommen, daß der junge Knabe an demselben zuerst den Kitzel empfand, hier zuerst, weil mit den Bauchmuskeln auch die Bauchdecken vom ersten Atmen an in steter Bewegung erhalten und dadurch zu einer früheren eigentümlichen Reizempfänglichkeit vervollkommnet werden. § 32. Der erste Anfang und Ursache der Wirkungen aller Assoziationen muß unfehlbar schon beim Fötus angenommen werden. So bald diesen seine empfundenen Unbehaglichkeiten oder sonstigen Zufälle von inneren oder äußeren Reizen zu Bewegungen seiner Glieder zwingen, so bald werden jene, wenn sie einen hinlänglichen Grad von Stärke erreicht haben, auch assoziierte Empfindungen und Bewegungen erregen müssen. § 33. Am zweiten Tage zeigte sich, wie der Beobachter auch ganz richtig bemerkt, eine wahre Assoziation und zwar jetzt die erste, welche durch Saugen und die Empfindung von Hunger veranlaßt wurde. Die Assoziationen überhaupt müssen auf folgende Art genetisch betrachtet werden. Ein Reiz bringt, wenn er stark ist, eine so starke Reizung, diese eine so große Empfindung oder

Bewegung hervor, daß diese für die assoziierten Teile einen neuen Reiz und dieser neue Wirkungen veranlaßt. § 45. Am 203. Tage fing der Knabe an, artikulierte Töne wirklich nachzusprechen. Die Nachahmung begann also zuerst vorzüglich durch Organe des Mundes und der mit demselben zunächst verbundenen Teile. Die Ursache hiervon liegt unfehlbar in der vorhergeschehenen vielfachen Übung dieser Organe durch Saugen, Niederschlucken, Atmen und Schreien. Und darin, daß diese Verrichtungen entweder Vergnügen gewähren oder Unbehaglichkeiten und Schmerzen entfernen, mag wohl die willige Fortsetzung dieser Nachahmung, nächst den angenehmen Empfindungen, die sie selbst erregt, ihren Grund haben. § 61. Bei der vom Beobachter aus den am 57. Tag bemerkten Äußerungen des jungen Knaben gemachten Deduktion des Zornes desselben sagt jener: „Dies, dünkt mich, ist der erste Anfang des Zornes, dessen ein Teil größere Anstrengung der Kraft ist zur Abwehrung des Ungemachs nebst lebhafterem Gefühle desselben, der andere Bestreben, anderen das uns zugefügte Leid wieder empfinden zu lassen und sie durch fürchterliche Töne und Stellungen in Angst zu versetzen. Darum geben Kinder, so lange sie noch nicht wissen, daß manches Ungemach vom Willen anderer abhängt, bloßen kläglichen, sobald sie aber die Unbequemlichkeiten auf Rechnung der anderen zu schreiben gelernt haben, erbitterten Ton von sich. So auch jetzt der Knabe. Wenn auf sein Weinen nicht gleich geachtet wurde, hob er ein zorniges Geschrei an.“ Also dieser Knabe, schon im ersten Anfange der neunten Woche nach der Geburt, soll imstande gewesen sein, seine Unbequemlichkeit auf Rechnung anderer zu schreiben, soll deshalb erbitterten Ton oder zorniges Geschrei erhoben haben. Immer folgten bei diesem jungen Knaben, und so geschieht es auch bei allen anderen jungen Kindern, den Reizen, seiner Reizempfänglichkeit und der Stärke seiner Kraft proportional, bestimmte Wirkungen. Vorher erregten unangenehme Gefühlsreize Weinen und Gegenstreben, jetzt heftiges Schreien und Widerstreben. Hätte nur der Beobachter in dieser Rücksicht genauere und öftere Bemerkungen gemacht oder die übrigen richtig beurteilt, so würde er sich von der steten Verhältnismäßigkeit dieser Äußerungen gegen die Heftigkeit der Gefühls- und anderer Reize und gegen die zunehmende Reizempfänglichkeit und Stärke des Körpers gar leicht haben überzeugen können. § 62. Der tierische Körper überhaupt ist in seinen Teilen in einem so innigen Zusammenhange, daß die Reize, wenn sie einen gewissen Grad von Heftigkeit erreicht haben, nicht nur die leidenden, sondern selbst auch die mit diesem mehr oder weniger verbundenen Teile mehr oder weniger erregen und bestimmte und verhältnismäßige Assoziationen hervorbringen, deren erster Grund in der Einrichtung und dem Baue des Körpers und dessen Reizempfänglichkeit liegt. Als Folgen also von diesen sind die vom Beobachter bemerkten Äußerungen des jungen Knaben, die Bewegungen der Gliedmaßen und das Schreien zu betrachten, nicht aber als Äußerungen eines solchen Zornes, bei welchem das Bestreben stattfindet, andere das uns zugefügte Leid wieder empfinden zu lassen. Worin aber mag wohl der Grund liegen, daß der Beobachter geneigt ist, dem jungen Knaben jene Äußerungen als wahre Schuld anzurechnen? Würde ein solches Kind sich nur in diesem Falle bewegen, sei es auch noch so heftig, man wäre nicht gestimmt, Zorn zu ahnden. Da uns aber das Schreien so unangenehm tönt und tönen muß, so tragen wir in die notwendig assoziierten körperlichen Äußerungen des

Kindes jene Art des Zornes, aus Zorn!, hinein. § 65. Angenehme neue Reize wirkten am 171. Tage so stark, daß sie den Ausdruck der Bewunderung: Ach! erzeugten. Ob aber bei diesem jungen Knaben dieser Ausdruck ganz allein Folge der auf die assoziierten Teile geschehenen Rückwirkung war, würde ich nur dann annehmen, wenn ich überzeugt wäre, daß er von denen, die ihn umgaben, denselben noch nicht gehört hätte .... Der Beobachter sagt nur: „Also das Neue kannte er schon heraus und empfand deutlich den Reiz der Neuheit."

Im 2. Hefte seines Journals[1]) ist nun das Delirium selbst behandelt, von dem Posewitz ausging. Er erzählt knapp und klar die Krankheitsgeschichte, stellt Betrachtungen an über die sensoriellen Äußerungen während der Krankheit und vergleicht schließlich (S. 114—127) die Rückkehr dieser Äußerungen mit der Entwicklung ebenderselben beim jungen Kinde. Er schließt mit den Worten: „Da sich die Entwicklung der Äußerungen des Sensoriums im zarten neugeborenen Kinde auf Vervollkommnung der Organe und diese auf eine gradweise fortschreitende Ausbildung, Ernährung und Wachstum bezieht, so steht gewöhnlich die erstere mit den letzteren in einem genauen Verhältnis. Aber bei der Wiederkehr der sensoriellen Verrichtungen findet sich, bei sonstigen gleichen Umständen, ein Verhältnis derselben nach dem Grade der Entfernung der Krankheitsursache und ihrer Wirkungen. Würde also, bei der Anwendung eines gefaßten Heilsplanes, ein Delirium sich entweder gleichbleiben oder wohl gar verschlimmern, so folgt, daß der Arzt sodann desto mehr seine ätiologischen Forschungen fortsetzen müsse. Auf eine ganz ähnliche Art kann man, wenn man in der Folge der Zeit durch häufige und genaue Beobachtungen den mittleren und gewöhnlichen Gang der Natur und ihre Abweichungen von demselben in der Entwicklung der Äußerungen des Sensoriums beim Säugling wird kennen gelernt haben — die Hoffnung hegen, daß man aus bestimmten Fehlern der Entwicklung auch bestimmte körperliche fehlerhafte Beschaffenheiten mit einem hohen Grade von Wahrscheinlichkeit wird herleiten können."

Wir erkennen in der psychophysischen Grundlegung den Brownianer. Der Begriff der Reizbarkeit geht auf Untersuchungen Hallers (1752) zurück, der schon die Irritabilität als organische Grundkraft vermutet. Weit darüber hinaus führten Browns Elementa medicinae von 1780. Nach Brown ist die Erregbarkeit, d. h. die Empfänglichkeit des Organismus für erregende Potenzen oder Reize, die Ursache aller Lebenserscheinungen. Wir können uns die Wirkungen dieser Lehre des englischen Arztes auf die deutsche Wissenschaft gar nicht groß genug denken. Deutschland wurde der Tummelplatz der Brownianer.

Wir erkennen, daß Posewitz eigentlich nur die eine Bedingung seelischer Entwicklung kennzeichnet, die auf von außen oder von innen kommenden Reizen beruht, daß er die inneren Angelegtheiten gar nicht in Rechnung zieht, während uns heute die seelische Entwicklung auf jeder Stufe erscheint als das Ergebnis der Konvergenz innerer Angelegtheiten und äußerer Entwicklungsbedingungen.[2]) Aber gerade wegen Tiedemanns Eigenart sind die Untersuchungen von Posewitz nicht ohne Wert. Schon bei dem Auszug

[1]) S. 82—125.
[2]) Stern, Psychologie der frühen Kindheit. 1914, S. 14.

aus Tiedemanns Beobachtungsreihe fällt der die nackten Tatsachen streng ordnende Empiriker auf. Auch Perez hielt einen Auszug für notwendig, der nach seinen eigenen Worten Banales und Überflüssiges ausscheidet, und das Tatsächliche chronologisch ordnet.[1]) Mandelli erscheint Tiedemanns Arbeit wie ein Labyrinth, in dem man leicht die Führung verliere.[2]) Die verständnisvolle Führung eines auf derselben Kulturgrundlage stehenden Zeitgenossen in diesem Labyrinth ist historisch wertvoll.

Die Fremdbeobachtung in der religionspsychologischen Kinderforschung.

(Aus dem pädagogisch-katechetischen Seminar der Universität München.)[3])

Von Josef Schröteler.

Die letzten Jahre haben uns, nicht zuletzt unter dem Einfluß der amerikanischen Religionspsychologie, eine weitverzweigte religionspsychologische Kinderforschung gebracht. Die Literatur wächst bedeutend in die Breite. Immer neue Arbeiten erscheinen, weitere Anregungen zur Forschung ergehen in großer Zahl. Bei der Wichtigkeit der religionspsychologischen Probleme überhaupt und der Erforschung der Kindesseele im besonderen ist das sehr begreiflich. Allerdings wurden bisweilen Bedenken laut, die alle etwa in der Richtung liegen, ob mit Hilfe der bisher angewandten Methoden wirklich brauchbare Ergebnisse zu erzielen seien. Es scheint daher an der Zeit zu sein, eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Methoden zu versuchen. Da das Gebiet aber sehr umfangreich ist, sei hier nur eine, freilich bedeutsame Teilfrage erörtert: die bislang wirklich angewandten Methoden der Fremdbeobachtung. Die Arbeit wird damit zugleich zu einem kritischen Referat über einen großen Teil der religionspsychologischen Kinderforschung der letzten Jahre. Dabei interessieren uns aber weniger die Ergebnisse als die Wege, auf denen sie gewonnen wurden. Es sei aber gleich anfangs bemerkt, daß selbst auf diesem Teilgebiet Vollständigkeit nicht angestrebt wurde.

Das zu verarbeitende Material ist weit zerstreut. Zusammenfassendes gibt es bislang wenig. Bisher liegen als selbständige Schriften vor: H. Schreiber, Der Kinderglaube, Langensalza 1909 und Fr. Weigl, Religion und Kind, Paderborn 1914. Es galt also zunächst, die dort verwendeten Methoden herauszustellen. Diese Aufgabe ist nicht so leicht. Denn während Weigl wenigstens einigermaßen über die von ihm eingeschlagenen Methoden berichtet, sucht man bei Schreiber außer einigen gelegentlichen Hinweisen vergebens darüber Aufschluß. In der Tat ergibt sich bei näherem Zusehen, daß wir es in dem Büchlein häufiger mit Unmethodik als mit sorgfältig über-

---

[1]) Perez, Thierry, Tiedemann et la science de l'enfance. Paris 1881.

[2]) Mandelli, Bernard Perez e la psicologia dell' infanzia. Milano 1889.

[3]) Diese Arbeit, die zuerst in den „Katechetischen Blättern" (München) 22 [1921] 5—12, 65—76 erschien, wird mit Erlaubnis des Herausgebers der K. Bl., Prof. Dr. Göttler-München, hier abgedruckt, um sie auf geäußerten Wunsch weiteren Kreisen zugänglich zu machen. Nur einige unbedeutende Änderungen sind vorgenommen worden.

legtem wissenschaftlichen Vorgehen zu tun haben. Aber auch Weigl gibt seine Methode oft viel zu ungenau an, als daß man zu einem begründeten Urteil über deren Wert kommen könnte. Darauf hat E. Blab (Katechetische Blätter = K. Bl. 17 [1916] 203) ganz richtig hingewiesen. Wenn Weigl (ebenda) darauf antwortet, die Methode differiere in Nebensachen je nach den Verhältnissen, so wäre im Interesse der Exaktheit doch dringend zu wünschen, daß diese Abweichungen gebucht und ihr eventueller Einfluß berechnet würde.

Eine gute Zusammenfassung, die als erste Einführung wertvollste Dienste leistet, bietet J. Fröbes S. I. im 2. Bd. seines vorzüglichen Lehrbuches der experimentellen Psychologie.[1]) Einen ganz kurz orientierenden Artikel schrieb Fr. Krus S. I. in Roloff, Lexikon der Pädagogik s. v. Religionspsychologie, der besonders wegen der Angabe katholischer Literatur wertvoll ist. Die katholische Literatur bis 1914 hat aufgearbeitet J. Lindworsky S. I. im Archiv für Religionspsychologie (I. 1914). Ein weiteres kritisches Sammelreferat, freilich fast ausschließlich vom dogmatischen Standpunkt, bietet Fr. Krus S. I. in einer 67 Nummern umfassenden Literaturübersicht.[2]) Die Kinderforschung ist dabei fast ganz beiseite gelassen. Wertvoll dagegen für unser engeres Thema ist die kritische Literaturübersicht, die Pfarrer Böttcher unter dem Titel „Psychologie der männlichen Jugend" in der Neuen kirchlichen Zeitschrift (25 [1914] 300—361) schrieb. Über die Tätigkeit der Münchener Arbeitsgemeinschaft für experimentell-pädagogische Forschung berichtet Fr. Weigl im Pharus (8. Jahrg. [1917] 67—74). — Die Werke über Kinderpsychologie, wie Dyroff, Gaupp, W. Stern, Bühler, Ruttmann (Allgemeine Schülerkunde) bieten fast nichts. J. Hoffmann, Jugendkunde und Jugenderziehung, hat sehr viel Literatur verarbeitet. Auch hat er selber einen kleinen Versuch mit der Fragebogenmethode gemacht, der allerdings nicht zu bedeutenden Ergebnissen geführt hat. — Wertvoll aber ist die Arbeit von G. Wunderle, Aufgaben und Methoden der modernen Religionspsychologie.[3])

Bislang findet sich die Forschungsarbeit fast ganz in Zeitschriften; das meiste bieten die Katechetischen Blätter, der Pharus, die Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik [Z. pd. Ps. ex. Pd.], die Zeitschrift für angewandte Psychologie [Z. a. Ps.] und viele andere. Auch die theologischen Zeitschriften bieten bisweilen Beiträge.

Gehen wir nach dieser flüchtigen Übersicht über die Fundstellen des Materials an die Besprechung der Arbeiten. Wir wenden uns zunächst

1. der reinen Beobachtungsmethode zu.

Wir verstehen darunter dasjenige methodische Verfahren, das spontane Äußerungen der Kindesseele, hier also religiöser Art, genau beschreibt, deutet und daraus ein Entwicklungsbild des Kindes herzustellen sucht. Eine solche Methode kann verschiedene Wege einschlagen. Entweder handelt es sich um eine mehr zufällige Beobachtung einzelner besonders markanter Ereignisse. Derartiges Material findet sich z. B. in manchen Biographien, wo solche Züge von Eltern, Freunden, Bekannten des Kindes berichtet werden. Eine größere Arbeit, die solche Beobachtungen verwertete, existiert m. W. bis jetzt nicht. Doch sei auf die Vorschläge Schlüters im Archiv f. Religionspsychologie (I. [1914] 202 ff.) hingewiesen. Kleinere Ansätze zu solcher

[1]) Freiburg 1920, 476—485. — [2]) Zeitschrift für kath. Theologie 41 [1917] 742—66.
[3]) Beiheft zu „Christl. Schule" I. 1915.

Arbeit finden sich bei Troemné, Réflexions sur le premier développement des idées et des sentiments religieux des enfants, Montauban 1902, ferner bei Röttger, Kind und Gottesidee, Kabisch, Wie lehren wir Religion? Göttingen 1913 (Vgl. W. Stählin, Christliche Welt 28 [1914] 685—89). Auch Schreiber macht einige Versuche mit dieser Methode.

Ihre Schwierigkeiten liegen auf der Hand. Einmal fragt es sich, ob es sich um glaubwürdige Aussagen handelt, und zwar objektiv zuverlässige, d. h. es fragt sich, ob der Gewährsmann die Fähigkeit hat, psychologische Äußerungen objektiv zu sehen und zu beschreiben. Ferner: was ist wirklich Tatsache, was schon Deutung, welche Fähigkeit hat der Gewährsmann zur Deutung? Die Hauptschwierigkeit liegt in der Deutung selbst. Da wir weiter unten diese Dinge eingehend behandeln müssen, seien sie hier nur angedeutet.

Diesen Mängeln stehen aber auch namhafte Vorteile gegenüber. Einmal liegt hier ein gewaltiges Material vor. Ich erinnere z. B. an die Seligsprechungsprozesse in der katholischen Kirche, besonders die processus de virtutibus, die eine Fülle eidlich erhärteter Beobachtungen enthalten, also jedenfalls für subjektive Wahrhaftigkeit größte Gewähr bieten. Weiterhin erhält man so ein Material, das den verschiedensten Lebenslagen und Nationen entstammt. Endlich läßt es sich leicht im Rahmen der Gesamtentwicklung und Gesamtpersönlichkeit betrachten. Die fehlende Vollständigkeit läßt sich durch die Größe des Materials ersetzen. Ein Beispiel einer Kinderbiographie bietet Biehlmeyer, Klein Nelli „vom heiligen Gott". Kleinere Beiträge finden sich in den „Katech. Bl." und im „Kindergarten".

Handelt es sich hier meist um sporadische Äußerungen kindlicher Religiosität, so sind natürlich methodisch viel wertvoller systematische Beobachtungen. Das beste zu dieser Methode hat bisher W. Stern in seiner Psychologie der frühen Kindheit (1914, 7—17) geschrieben. Hieher gehört vor allem das Mütter- und Kindergartentagebuch. Man hat in letzter Zeit verschiedene Vorschläge für Müttertagebücher gemacht. So Str. Maday in Z. pd. Ps. ex. Pd. 20 [1919] 44, der aber fast nur die physiologische Entwicklung berücksichtigt; Judith Lichtenstein gibt einen Fragebogen zur psychologischen Ermittlung im Kindergarten (ebenda 315), der wohl eine meines Erachtens zu große Zahl von Fragen enthält, bezeichnender Weise aber die Religions-Psychologie ganz vernachlässigt. Ferner sind zu vergleichen R. Tränkmann, 6. Bericht der II. höheren Schule für Mädchen in Leipzig und H. Gaudig, Die Beobachtung des Schulkindes im Elternhaus (Z. pd. Ps. ex. Pd. 16 [1915] 58—61). G. Grünwald verlangt (Ph. 9 [1918] 108—10), daß man mit bestimmten Fragen an das Forschungsobjekt herangeht. Das hat gewiß sein Gutes, aber auch Gefahren für falsche Suggestionen und voreingenommene Deutung.

Diese Methode ist in weitem Maße in der kinderpsychologischen Forschung verwertet worden, namentlich für das Kleinkind. Leider enthalten diese systematischen Beobachtungen, soweit ich sie durchsehen konnte, wie z. B. Sully, Scupin, Dyroff, W. Stern, über die religiöse Entwicklung des Kindes fast nichts.

Bei der Wichtigkeit dieser Methode seien die dabei zu beachtenden Gesichtspunkte möglichst klar herausgearbeitet.

A. Die Beobachtung: Objekt der Beobachtung sollen die spontanen religiösen Äußerungen des Kindes sein, d. h. alle jene Äußerungen, die nicht

ad hoc (zum Zweck der Beobachtung) hervorgerufen sind. Es gilt ja das festzustellen, was wirklich lebenswahr im Kinde sich entwickelt, nicht irgendwelche künstliche Produkte.

Es ist ferner scharf zu scheiden Beobachtung und Deutung.

Die Beobachtung muß 1. ganz objektiv sein. Es heißt für den Beobachter sehen und hören lernen, und zwar nicht bloß äußerlich, sondern psychologisch, d. h. es ist zu achten auf Ton, Affekt, Gesichtsausdruck usw. Der Vorgang ist ganz, wie er sich ereignete, zu beschreiben, namentlich sind alle irgendwie bedeutsamen Umstände anzugeben. Ist die Kindesäußerung Reaktion auf eine Anregung des Aufzeichnenden gewesen, so ist das genau mitzuteilen.

Die Beobachtung muß 2. exakt schriftlich wiedergegeben werden. Es sind alle subjektiven Zutaten wegzulassen, vor allem alle Deutungsversuche, alle Verbindungen von Lücken usw. Die Aufzeichnung sollte möglichst sofort niedergeschrieben werden. Jedenfalls wären gleich Notizen zu machen. Die Zeit der Niederschrift ist anzugeben. Die Aufzeichnung soll dem Kinde möglichst unbekannt sein, um seine Unbefangenheit nicht zu stören.

Es ist klar, daß schon diese Aufgabe hohe Anforderungen an die beobachtende Person stellt, daß noch lange nicht jede Mutter dazu fähig ist. Nicht der Meinung bin ich freilich, daß die Mutter Psychologin sein muß. Es gibt genug Frauen, die neben scharfer Beobachtungsgabe die Fähigkeit besitzen, das Beobachtete objektiv wiederzugeben. Es seien aber einige Gefahren dieser Methoden noch eigens genannt. Es sind Fehlerquellen, die ausgeschaltet werden müssen. Durch scharfes Beobachten kann die Einfachheit und Unbefangenheit der Erziehung leiden. Die Mutter wird befangen, wird von der Aufgabe des Beobachtens stark absorbiert. Weil sie Mutter ist und ihren Liebling immer im besten Licht zu sehen pflegt, ist die Gefahr subjektiver Trübung besonders groß. Ferner bleibt die praktische Schwierigkeit, wie viele Mütter Zeit und Interesse haben, solch genaue Beobachtungen und Aufzeichnungen zu machen.

Der Mutter gegenüber ist, was Objektivität angeht, die Kindergärtnerin bedeutend im Vorteil. Zudem ist sie einigermaßen psychologisch geschult. Freilich hat sie viele Kinder um sich und meist nur stundenweise. Dabei ist auch sie Frau, und der starken Emotionalität muß man immer Rechnung tragen.

Aus all dem ergibt sich, daß es gilt, die Aufgabe einzuschränken. Nehmen wir einen ganz bestimmten Ausschnitt aus dem Kindesleben, so läßt sich schon eher etwas erreichen. In den ersten Lebensjahren sind die religiösen Äußerungen des Kindes wahrscheinlich nicht allzu zahlreich, so daß eine vollständige Beobachtung der religiösen Vorgänge wohl möglich wäre. Freilich muß man, um nachher zu einer richtigen Deutung zu gelangen, wenigstens einigermaßen ein Gesamtbild der Entwicklung des beobachteten Kindes haben.

Man sieht, die Methode hat ihre Grenzen: in der beobachtenden Person, die ausgewählt werden muß, im Beobachtungsmaterial, das immer nur relativ vollständig beigeschafft werden kann, selbst wenn das Kind alle Innenvorgänge äußern würde, in der Methode selber: die Beobachtung kann immer nur eine beschränkte Genauigkeit haben. (Freilich ist das nicht zu übertreiben, da mit einiger Übung sich viel erreichen läßt.) Ferner der sprachliche Ausdruck: er ist oft viel zu unbeholfen, als daß er so feine Dinge adaequat auszudrücken vermöchte. Aber auch hier wird die Übung vieles bessern.

Jedenfalls muß man über die Fähigkeiten der Person, die beobachtet hat, sich jedes Mal genau unterrichten. Aber auch so wird das Ideal nie erreicht, es sei denn, man filme das Kind den ganzen Tag ab, nehme mit dem Phonographen all seine Worte und Laute auf, schnalle ihm Ergograph, Plethysmograph, Pneumograph usw. an. Da das nicht geht, wird man sich mit bescheideneren Ergebnissen begnügen müssen.

B. Die Deutung: Die zweite schwierigere Aufgabe ist zweifelsohne die Deutung des beigeschafften Materials. — Meines Erachtens sollte immer zunächst eine Deutung durch die beobachtende Person versucht werden. Sie kennt das Kind genau, ihr sind alle Umstände genau gegenwärtig. — Die große Schwierigkeit bei der Deutung liegt in einem doppelten Analogieschluß: 1. von den Äußerungen auf das Innenleben des Kindes, 2. vom Seelenleben des Erwachsenen auf das des Kindes. Namentlich der zweite Schluß ist sehr schwierig. Er läßt sich nur nach doppelter Vorarbeit einigermaßen vollkommen machen, wenn nämlich das religiöse Innenleben des Erwachsenen und seine Äußerungen bekannt sind, und zwar am besten aus eigener Erfahrung, und wenn eine ausgedehnte Kenntnis der allgemeinen Kinderpsychologie vorhanden ist. Beides ist natürlich nur dem Fachmann möglich. Aber es muß ausdrücklich betont werden, daß der Fachpsychologe, der für die religiöse Kinderforschung in Frage kommt, selber ein religiöser Mensch sein muß. Er hat dann die vorläufige Deutung der beobachtenden Person zu ergänzen, zu korrigieren und zu vertiefen.

Unbedingt muß hier W. Sterns Forderung (Psychologie der frühen Kindheit) unterstrichen werden „Deute kindgemäß". Hier liegt meines Erachtens einer der größten Fehler sehr vieler bisheriger Untersuchungen. Interessant ist das Bekenntnis von Kober[1]): „15 Jahre habe ich mich mit Psychologie beschäftigt, mit Kindern im Laboratorium experimentiert, die Literatur verfolgt. Und wenn ich jetzt den Entwicklungsgang meines eigenen Kindes verfolge, wird mir das Eine ganz klar: daß Kinder eigentlich ganz fremde Menschen sind, die wir allzu leicht und allzu schnell nach unseren eigenen erwachsenen Maßstäben beurteilen, die wir im allgemeinen nur als Verkleinerung unseres Selbst anzusehen geneigt sind." Damit stimmt Sterns treffende Bemerkung (Psychologie der frühen Kindheit 7) überein: „In gewissem Sinne ist . . . die Kindheit für uns ein verlorenes Paradies. Zu einer vollen, restlosen Einfühlung in die besondere Beschaffenheit und Struktur der Kindesseele kann es bei uns Erwachsenen nicht mehr kommen."

Ein weiterer Punkt, der oft nicht genügend beachtet wurde, ist die Klarheit der Problemstellung. Es fragt sich, ob die Äußerung des Kindes sein geistiges Eigentum ist oder reine Erinnerung, reines Nachschwätzen. Gewiß hat es schon einen gewissen Wert, die Erinnerungsbilder des Kindes kennen zu lernen und ihre subjektive Färbung. Aber das ist doch erst ein Anfang, wenn es sich um die Darstellung der religionspsychologischen Entwicklung eines Kindes handelt.

Wie läßt sich aber eine solche Scheidung durchführen? Es wäre zunächst immer auch zu registrieren, was an religiösem Gut dem Kinde zugeführt wurde. Bei kleineren Kindern erscheint das nicht unmöglich, bei größeren aber sehr schwierig. Es könnten dabei etwa die Winke dienen, die Weigl

[1]) Voss. Z. Nr. 325 v. 1. Juli 1920.

zur Vervollständigung der Idealforschung bietet (Katechetische Monatsschrift [1915] 66 ff.). Der Lehrer soll angeben, welches Fach er am liebsten unterrichtet, welche Stoffe er am lebenswahrsten darstellt, welche Beispiele er hauptsächlich gebraucht. Dazu käme ein Lehrplanauszug. Anderes müßte hinzukommen, was sich in einem Internat mit einiger Mühe durchführen ließe: was liest das Kind, welche Predigten hört es, welchen besonderen Veranstaltungen wohnte es bei? usw. — Ferner ist zu fragen, wie die religiösen Äußerungen zur psychischen Gesamtentwicklung des Kindes stehen. Überwiegen sie dieselbe sehr auffällig, so ist jedenfalls große Vorsicht nötig. Freilich dürfen wir die Gnadeneinflüsse nie außer acht lassen, die ein Kind in religiöser Beziehung weit über das sonstige Niveau erheben können. Eine einseitige übernormale Entwicklung kommt ja auch sonst bei Wunderkindern vor. — Wie wenig man bislang zu objektiven Normen für die Deutung gekommen ist, zeigen auch einige treffliche Beispiele, die I. Beßmer S. I. in einem Sammelreferat: Die Lüge in den ersten Kinderjahren[1]) bietet.

Es bleiben uns noch einige besondere Abarten dieser Methode kurz zu besprechen. Je älter das Kind wird, um so weniger wird es von seinen inneren Erlebnissen äußern, um so schwerer wird es bei der Spaltung der Erziehung in Haus, Schule, Gasse werden, die wirklich ans Licht tretenden restlos zu erfassen. Es wird sich also je länger je mehr um sporadische und zufällige Beobachtungen handeln. Diese können freilich typisch sein und ersetzen dann eine große Zahl anderer Erhebungen. Aber auch sonst behalten sie ihren hohen Wert, wenn sie nach den oben angegebenen methodischen Gesichtspunkten gemacht werden. In größerer Zahl bei verschiedenen Kindern gewonnen, können sie wertvolles Material namentlich für die Querschnittforschung bieten. Es sind denn auch verschiedene Vorschläge gemacht worden, so von A. Fischer[2]) für Sammlung jugendkundlicher Äußerungen in der Zeit des deutschen Staatsumsturzes. Weigl schlägt vor, Fragekästen in der Schule aufzuhängen; die Kinder sollen mit verstellter Schrift z. B. vor Weihnachten die Frage beantworten, welche Opfer sie dem Jesuskind gebracht haben.

Eine scharfe Ablehnung hat der zuerst von Weigl[3]) gemachte, später von W. Stern[4]) aufgegiffene Vorschlag gefunden, die Beichterfahrung der Kinder- und jugendpsychologischen Forschung dienstbar zu machen. G. Wunderle[5]) nennt den Vorschlag verhängisvoll, ebenso lehnt ihn F. X. Kiefl[6]) ab. Namentlich aber hat P. Burkart Winzen O. F. M.[7]) sich kritisch mit ihm auseinandergesetzt. Es sind hauptsächlich zwei Bedenken, die mit Recht geltend gemacht werden: Die Gefahr der wenigstens indirekten Verletzungen des Beichtgeheimnisses und der Mißbrauch der Beichte zu psychologischen Studien. Die Beichte hat an sich nur Tatbestände festzustellen, nicht aber die Genesis und Entwicklungsgeschichte der Versuchung usw.

Diese Gründe sind theologischer Art. Was sagen aber die Psychologen? Läßt sich nicht wenigstens der Ergänzungsvorschlag Sterns[8]) durchführen, es sollten vertrauliche Aussprachen von Jugendlichen mit Jugendfreunden, Lehrern, Eltern usw. gesammelt und veröffentlicht werden? Auch hier habe

[1]) St. d. Z. 100 [1920] 217—28. — [2]) Z. pd. Ps. ex. Pd, 20 [1919] 81 ff. — [3]) Mädchenbildung auf christlicher Grundlage [1915] H. 6 u. 7. — [4]) Z. a. Ps. 12 [1917] 448. — [5]) Christliche Schule 10 [1919] 49—52. — [6]) Korrespondenz- und Offertenblatt f. d. ges. Geistlichkeit Deutschlands [1918] 318 ff. — [7]) Theologie und Glaube 10 [1918] 348 ff. — [8]) A. a. O.

ich schwere moralische Bedenken. Wird nicht dadurch, daß bekannt wird, solche Aussprachen würden zu wissenschaftlichen Zwecken benützt, manchem der Mund geschlossen? Sind solche Äußerungen nicht secretum commissum? Leidet nicht wenigstens, selbst wenn das Geheimnis für den einzelnen Fall gewahrt werden sollte, die ganze Einrichtung des vertrauensvollen Ratsuchens schwerste Gefahr?

Man möge sich dabei nicht auf die Veröffentlichung von Krankengeschichten durch Nervenärzte berufen. Denn einmal ist bei einem Arzt mit großer Klientel aus den verschiedensten Gegenden eine direkte Verletzung des Amtsgeheimnisses weniger zu befürchten als etwa bei einem Jugendführer, der an einem bestimmten Ort anwesend ist. Zudem ist es sehr fraglich, ob die Veröffentlichung solcher Krankengeschichten ohne Zustimmung der Patienten wirklich berechtigt ist. Psychologisch ließen sich natürlich durch einen geschickten Beobachter und Berichterstatter tiefe Blicke in die junge Seele tun.

Hierher gehört auch die Verwertung von Personalbogen[1]). Bislang scheint außer kleinen Ansätzen bei Weigl dieser Weg kaum betreten zu sein. Ich möchte hier auf einen wichtigen Punkt hinweisen. Meines Erachtens sollte z. B. der psychologische Schulbogen, der nur für die Hand des Erziehers und event. des psychologischen Forschers ist, getrennt geführt werden von dem Schulbogen, der das Kind durch das Leben begleitet. Einsichtige Erzieher überlegen bei diesem letzten Bogen gewissenhaft, was sie schreiben, ob die Mitteilung dem Kind nicht mehr schadet als nützt. Es kommt also hier ein zu starkes praktisches Auswahlprinzip herein, als daß diese Bogen für die psychologische Forschung viel bedeuten könnten.

Wertvolles Material findet sich dagegen in den Personalbogen der Verwahrlostenanstalten usw. Als mustergültiges Beispiel für eine derartige Forschung sei hingewiesen auf H. J. Gruhle, Die Ursachen der jugendlichen Verwahrlosung und Kriminalität.[2]) Wer die 105 Lebensläufe der Flehinger Burschen durchliest und Gruhles Methode, sie zu deuten, studiert, wird finden, daß solche Berichte eine wertvolle Quelle bilden. Interessant und wertvoll für die Deutung ist Gruhles Hinweis, daß er für vieles zwar einen objektiven Grund angeben könne, bei manchem aber das Urteil spontan aus dem Gesamteindruck der ganzen Persönlichkeit und ihrer Gesamtlebensgeschichte erfließe, ohne daß er es im einzelnen motivieren könne. Meines Erachtens wird diese mehr intuitive Deutung immer einen nicht geringen Raum in der Forschung einnehmen. Sie ist das Ergebnis langer Erfahrung und ausgebreiteter Kenntnisse. Sie nach und nach immer mehr durch objektiv angebbare Kriterien zu ersetzen, ist Aufgabe der Forschung.

Zusammenfassend läßt sich also über die Beobachtungsmethode sagen: Unter Berücksichtigung aller angegebenen Vorsichtsmaßregeln für die genaue Beobachtung und Berichterstattung kann diese Methode uns sehr wertvolle Dienste leisten für die Erforschung der religiösen Kinderpsyche. Ihr Resultat wird immer nur Annäherungswert besitzen. Das ist aber kein prinzipieller Mangel, da wir uns bei Analogieschlüssen naturgemäß immer mit bloßer Wahrscheinlichkeit begnügen müssen. Daher gilt es, diese Methode weiter auszubauen und in größerem Umfang in den Dienst der religionspsychologischen Kinderforschung zu stellen.

[1]) Vgl. dazu auch Fr. Schneider, Das Studium der Individualität, Paderborn 1919.
[2]) Heidelberger psych. Forschungen I, 1912.

2. Die Erhebungsmethoden.

Sie bestehen im Gegensatz zur Beobachtungsmethode darin, daß es sich nicht mehr um die Aufzeichnung und Deutung spontaner Kindesäußerungen handelt, sondern daß zum Zweck psychologischer Forschung dem Kind bestimmte Fragen vorgelegt oder Aufgaben gestellt werden.

Sie wurden zuerst von Stanley Hall in den neunziger Jahren für Jugendpsychologie verwendet.[1]) Von Starbuk weiter ausgebaut, wurden sie in Amerika bald als die Methode namentlich in Form der Fragebogen angesehen.[2]) Der Einfluß der Amerikaner, namentlich Starbuks, machte sich bald auch in Deutschland stark bemerkbar, und es dauerte nicht lange, da hielten weite Kreise die Enquête für die Methode auch der religionspsychologischen Kinderforschung. Es trat aber bald eine starke Gegenwehr gegen die oberflächliche Art der Handhabung und die Übertreibungen, die sich mancherorts zeigten, auf, die bis zur völligen Ablehnung führte. Nur ein paar Beispiele: Schon 1904 wurde sie von Groethuysen[3]) wegen der starken Suggestionsgefahr völlig verworfen. Schöneberger sagt[4]): An die Stelle des wissenschaftlichen „Exaktheitsfanatismus" der experimentellen Methode ist ein „übertriebener Zahlenkult" getreten. Lindworsky bemerkte auf dem 5. pädagogischen Kurs in Würzburg, 10.—13. IX. 1917[5]), diese Versuche seien „für die Wissenschaft Makulatur". Bekannt ist das scharf ablehnende Urteil von G. E. Müller in seinem Werke „Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit".[6]) Wunderle gesteht[7]), er gehöre zu den Persönlichkeiten, „die eine solche Form der Erfahrung geringschätzen". Der Streit ist aber noch keineswegs entschieden. Vielmehr sagt wiederum Wunderle[8]): „Bisher hat aber niemand diese oberflächlichste aller Methoden, der sogenannten ‚experimentellen' Pädagogik, in die richtigen Grenzen zurückzuführen vermocht." Namentlich wurden auch gegen Weigl Einwände erhoben. Es sei nur erinnert an die Kontroverse E. Blab — Fr. Weigl[9]) und Oberhauser — Weigl[10]).

Die Erhebungsmethode ist in der verschiedensten Weise versucht worden. Vielleicht läßt sich für unsere Zwecke am besten folgende Einteilung vornehmen: 1. das rein mündliche Ausfragen des Kindes, entweder direktes Ausfragen, sei es systematisch oder gelegentlich, oder unter Anwendung besonderer Hilfsmittel. 2. Das schriftliche Ausfragen, entweder unter Vermeidung einer direkten Frage, etwa in Form des freien Aufsatzes, oder durch eigentliche Fragen: z. B. Idealforschung usw., weiter in der Form von Fragebogen, die eine größere Anzahl von Fragen enthalten.

Beide Wege können wieder in doppelter Weise sich scheiden: Entweder gehen sie darauf aus, den augenblicklichen Bewußtseinsinhalt des Kindes zu ermitteln oder das festzustellen, was noch an Erinnerung über frühere Erlebnisse in der Seele ist. Ferner läßt sich die Methode anwenden bei Kindern wie bei Erwachsenen, die über ihre Kindheitserfahrungen berichten.

Es ist nicht ganz leicht, bei der großen Menge der sich bietenden Möglichkeiten zu einer Darstellung zu kommen, die nichts Wesentliches ausläßt,

---

[1]) Vgl. St. Hall, Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik. Deutsch von Stimpfl 1902. — [2]) Vgl. zur Geschichte Schöneberger, Die Erhebungsmethode in der Psychologie Ph. 6 [1915] II. 289, 385, 491. — [3]) Das Mitgefühl, Z. f. Psychologie 34 [1904] 161. — [4]) A. a. O. 304. — [5]) Christliche Schule 8 [1917] 567. — [6]) I 146. — [7]) Christliche Schule 10 [1919] 50. — [8]) Christliche Schule 7 [1916] 295. — [9]) Katech. Bl. 17 [1916] 203ff. — [10]) Ebenda 18 [1917] 545ff.

aber auch sich nicht wiederholt. Suchen wir zuerst die Vorteile und Schwierigkeiten zusammenzustellen, die all diesen Wegen gemeinsam sind.

Vorteile: Es läßt sich mit dieser Methode gewaltiges Material zusammenbringen. (So bietet die bekannte große Enquête von Heymans und Wiersma im ganzen über 720000 Antworten.) Damit schafft man eine breite Basis und hat die Möglichkeit, die Fehlerquellen möglichst zu kompensieren. Man kann so Material aus den verschiedensten sozialen Schichten usw. erhalten und wertvollen Einblick in die Milieuwirkung erzielen. Man hat behauptet[1]), die Methode sei völlig einwandfrei, da sie in der Idealforschung z. B. zu „typischen Ergebnissen" geführt habe, das sind solche, die sich in einer mathematischen Kurve wenigstens annähernd darstellen lassen. Das scheint mir für die Idealforschung wenigstens doch verfrüht, da ihre Ergebnisse so widersprechend sind, daß man wohl kaum von typischen Resultaten sprechen darf.

Bedenken: 1. Es bestehen natürlich alle Schwierigkeiten der reinen Beobachtung: objektives Sehen, objektiver Bericht, Deutung. Bei größeren Kindern verringert sich die Deutungsschwierigkeit natürlich in etwas, da sie sich dem Seelenleben der Erwachsenen annähern und durch „Ergänzungsfragen" unter Umständen genauer festgestellt werden kann, wie die Antwort gemeint war.

2. Eine besondere Schwierigkeit liegt in der sprachlichen Unbeholfenheit der Kinder, die um so größer ist, als es sich um feinste Innenvorgänge handelt. Wer weiß, wie schwer sich Kinder oft tun, einen vorerzählten Stoff nachzuerzählen oder einen ihnen ganz bekannten äußeren Gegenstand zu beschreiben, der wird diesen Punkt nicht gering einschätzen.

3. Dazu kommt die Suggestion zunächst durch den Fragesteller. H. Mayer[1]) gibt zu, daß sie nicht gering ist. So waren in den Klassen, in denen der Religionslehrer selber die Frage nach der Beliebtheit der Unterrichtsfächer stellte, mehr positive Antworten für Religion als in den anderen Klassen. Die Sache ist auch zu natürlich. Durch die Lehrperson, die bislang meist die Fragen stellt, wird das kindliche Bewußtsein von vornherein auf einen bestimmten Inhalt eingestellt. Vieles, was das Kind sonst empfindet, wird eingeengt, die überhaupt auftauchenden Vorstellungen werden in eine bestimmte Richtung gebracht. — Dazu kommt eine weitere Suggestion durch die Mitschüler. Franziska Baumgarten, die in polnischen Schulen eine Enquête über Kinderlüge veranstaltete[2]), macht besonders auf diese Fehlerquelle aufmerksam, die auch vorhanden ist, wenn alles bewußte Beeinflussen ausgeschlossen ist. Sie zeigte sich schon darin, daß die Kinder im Anfangen der Beantwortung durch ihre Umgebung stark beeinflußt werden, ferner in den Antworten selber, obwohl Abschreiben, Einsagen usw. so gut wie ausgeschlossen war. Die gleiche Erfahrung hatte schon vorher Wunderle gemacht[3]). Eine dritte Suggestivwirkung kann leicht in der Frage selbst liegen, die ganz bestimmte Antworten nahelegt.

Man hat natürlich versucht, diese Suggestivmöglichkeiten auf ein Mindestmaß zu beschränken. So schlägt Mayer[4]) vor, um die Suggestion durch den Fragesteller auszuschalten, der Versuchsleiter solle den Kindern sagen:

---

[1]) Z. B. Reymer, Z. pd. Ps. ex. Pd. 18 [1917]. — [2]) Kinderideale, Kempten 1914. 14. — [3]) Bh. Z. a. Ps. 15 [1917] 16—29. — [4]) Christliche Schule 7 [1916] 129 ff., 193 ff. — [5]) Kinderideale.

sie sollen auf den Fragesteller keine Rücksicht nehmen. Das Kind arbeite am besten, das die Wahrheit sagt. Mir scheint eine solche Ablenkung wenig wirksam. Andere lassen die Erhebung durch eine den Kindern unbekannte Person machen oder wenigstens für sie. So schlägt Lindworsky (Ph. 4 [1912]) vor, der V. L. solle sagen: „Ein mir bekannter gelehrter Freund möchte von euch Antwort auf die Frage wissen. Ich selber werde die Antworten nicht lesen." — Baumgarten (a. a. O.) suchte in ein Vertrauensverhältnis zu den ihr sonst unbekannten Kindern zu kommen und glaubt, daß bei Vertrauen die Suggestivwirkung zurückgehe. Derselben Ansicht ist W. Kammel[1]). Das scheint wohl für spontane Äußerungen des Kindes zu gelten, aber kaum für provozierte. Auch Weigl hält ein Vertrauensverhältnis für antisuggestiv, ebenso Felden[2]) und Huth[3]). Das dürfte doch so ohne weiteres nicht zuzugeben sein, wie ja die Ergebnisse von Mayer klar zeigen, wo der Religionslehrer trotz des Vertrauensverhältnisses stark suggestiv wirkte. — Stählin[4]) macht gut auf eine weitere Fehlerquelle aufmerksam, die auf Suggestion durch den Fragesteller beruht. Felden gegenüber sagt er: „Ein Schüler spricht seinen Unglauben aus; der Pastor interessiert sich lebhaft für die etwas kecke Äußerung und fragt weiter . . . Erstaunliche Zahl negativer Antworten! Sie sollen den Grund angeben, sie werden ernst, sehr ernst und wichtig genommen, sogar alsbald aufgeschrieben . . . Es kommt nebenbei zur Sprache, daß auch die Lehrer einiger Schüler nebenbei geäußert haben, sie glaubten das nicht. Ist denn irgendein Mensch so wenig Kinderpsychologe, daß er nicht sieht, was für eine unwiderstehlich suggestive Macht diese ganze Situation im Verein mit der Persönlichkeit des Fragers ausüben muß?"

Gewiß gelten diese Bedenken zunächst für mündliches Ausfragen. Aber auch für die schriftliche Beantwortung ist die Suggestion der Situation zu beachten. Jedenfalls wollen all die Hemmungen, die durch Angst-, Spannungs- usw. Gefühle bedingt sind, sehr beachtet werden, ebenso der Eindruck, der dadurch entsteht, daß das Kind sich in die Lage versetzt glaubt, eine Schulaufgabe lösen zu müssen. Man sagt daher den Kindern, es gebe keine Noten, es komme auf Schrift, Stil, Rechtschreibung usw. nicht an. Damit kann man aber auch der Gefahr Vorschub leisten, daß nunmehr die Arbeit sehr nachlässig gemacht wird.

Damit sind wir bereits bei der dritten Suggestionsquelle angelangt, bei der Frage selber. Mit diesem Problem hat sich die Erhebungsmethode in der Psychologie ja schon sehr viel beschäftigt. Es gilt zunächst die Frage auf Grund eingehender allgemein kinderpsychologischer Forschung in möglichster Anpassung an das kindliche Verständnis zu stellen. Man kann mit Baumgarten[5]) mit Recht sagen, daß die Frage, die der Individualität nicht voll angepaßt ist, in gewissem Grade suggestiv wirkt. Darum muß man die Fragen, wie Baumgarten das getan, an einer Klasse einmal durchprobieren; denn alle Theorie ist grau. Baumgarten gestaltete ihren Bogen mehrmals um, bis er verständlich war, das Wesentliche herausstellte und die Suggestion möglichst ausschloß.

Hierher gehört auch die Suggestion der Instruktion. Baumgarten sagt z. B. den Kindern, daß sie die Lüge nicht für eine große Sünde halte, daß

[1]) Ph. 4 [1915] I 297ff., 396ff. — [2]) Die Tat 5 [1914] und Kind und Gottesglaube einer Klarstellung. Leipzig 1914. — [3]) Z. pd. Ps. ex. Pd. 17 [1916] 68ff.; [1917] 150ff. — [4]) Christliche Welt 28 [1914] 686. — [5]) A. a. O.

sie selber schon mehr als einmal gelogen habe. Damit ist wieder eine zum Teil recht bedenkliche Situation geschaffen. Gewissenhafte Kinder werden baß erstaunt sein, und das Problem der Schwere der Sünde wird sie stark ablenken, leichtfertige werden recht zufrieden sein, aber auch die ganze Sache leicht nehmen.

Auch die Einstimmungen, wie Weigl sie verschiedentlich vorschlägt, enthalten noch sehr viele Suggestionen. Man merkt zwar deutlich das Bestreben, sie zu vermeiden. Einstimmung muß immer auf das Mindestmaß beschränkt bleiben und, wie Weigl das auch versucht, sich nicht mit dem eigentlichen Thema, sondern sozusagen mit seiner Umwelt beschäftigen.

Es ist aber klar, daß die Frage noch andere Klippen in sich bergen kann. Das gilt namentlich vom Fragebogen. Vom Augenblick der Übergabe des Fragebogens an ist keine Kontrolle mehr möglich. Die Frage kann ganz oder teilweise falsch verstanden sein, niemand kann sie korrigieren. Groethuysen sagt auf Grund seiner Forschungen (Z. Ps. 34 [1904]), daß jede Frage eine spezielle Lust zu paradoxen Antworten hervorrufe, damit man seine Originalität usw. leuchten lassen kann. Wenn Baumgarten meint, diese Gefahr sei auch bei Kindern groß, so gilt das hauptsächlich wohl von der Zeit des erwachenden Selbstgefühls in der Pubeszenz.

Eine weitere Schwierigkeit in den Fragen wurde oft nicht genügend beachtet. Die Zahl der Fragen ist zu groß, und die Problemstellungen sind zu gleichförmig. Das zeigt klar der Fragebogen von Hugo Lehmann „Über Disposition zu Gebet und Andacht“ (Beilage zur Z. a. Ps. 9 [1915]), der schier kein Ende nimmt. Richtet er sich auch an Erwachsene, so bedeutet es doch eine nicht geringe Anforderung, eine so große Zahl von Fragen mit dem nötigen Interesse und der nötigen Exaktheit zu behandeln.[1])

Manche Versuche haben dasselbe oder ein sehr ähnliches Thema an verschiedenen Tagen hintereinander gestellt. Dabei sucht z. B. Weigl wohl in etwas abzuwechseln, wenigstens in der Form der Fragestellung. Allein die immerhin einförmige Themastellung birgt doch neue Fehlerquellen. Das Kind antwortet leicht nach bestimmten Schemen. Man darf daher nicht jede Antwort als selbständige und unabhängige Leistung auffassen. So hat Wunderle festgestellt (Christliche Schule 7 [1916]), daß in den zu verschiedenen Zeiten gestellten Fragen eine neue erhöhte Suggestivwirkung liegt; ferner daß durch die statistische Fragestellung viel zu viel künstliche Einstellung des kindlichen Bewußtseins verursacht wird.

4. Eine weitere Schwierigkeit liegt in der Scheu, sein Inneres zu enthüllen. Die Gefahr des Verschweigens aus Scham ist bei kleinen Kindern wohl weniger vorhanden, wächst aber von Jahr zu Jahr und muß immer in Rechnung gestellt werden. Es ist dabei auch auf die Volksstämme zu achten. So sagt Böttcher unter Berufung auf Compayré (N. kirch. Z. 25 [1914] 356), „daß die Amerikaner sich zu diesen Interviews à distance mehr und besser eignen als die andern Völker“. Sehr interessant sind in dieser Hinsicht die genauen Mitteilungen Baumgartens über die polnischen Kinder. Trotzdem sie zu den Kindern ein Vertrauensverhältnis gewonnen zu haben behauptet, — was freilich meines Erachtens bei ein- oder zweimaligem Besuch

[1]) Es sei hier auf die treffliche Kritik Wunderles (Christliche Schule 6 [1915] 63—71) zu diesem Fragebogen hingewiesen.

kaum eingetreten sein dürfte — trotzdem sie erklärt hat, die Arbeiten nur selber zu lesen, trotzdem sie sie anonym abfassen läßt, trotzdem sie die Lüge als nicht besonders schlimm hinstellt, erlebt sie die folgenden Vorgänge: Eine Klasse rebellierte beim Hören des Themas. Die Kinder zeigten eine sehr große Angst, es möchte jemand außer der V. L., und wäre es auch der Religionslehrer, den Bogen lesen. Der schon einmal hingeschriebene Name des Kindes wird unleserlich gemacht. Die Kinder verlangen, daß die V. L. bei Entgegennahme der Bogen mit dem Gesicht gegen die Wand wendet, damit sie die Kinder nicht sehe und etwa aus der Reihenfolge der Abgabe einen Schluß auf den Verfasser machen könne. — Sie erhielt folgende charakteristische Antworten: Ein 8jähriges Mädchen: „Wenn man dem Muttchen davon nichts gesagt hat, soll man es da Ihnen sagen?“ — Ein Junge: „Nur der Pfarrer darf meine Fehler wissen. Nur der Pfarrer.“ — Eine 10jährige sagte zur Freundin: „Ich konnte doch nicht schreiben, daß ich gelogen habe; ich bin doch die beste Schülerin.“ — Ein 17jähriges Mädchen: „Ich habe gar nicht die Absicht, die Neugierde einer dummen Philosophin zu stillen.“ Ein anderes 17jähriges Mädchen: „Immer ist man am schlechtesten daran, wenn man seine Gedanken verrät und zu viel spricht.“ Von 24 gaben 8 an, sie hätten nie gelogen. Genauere Nachforschung ergab, daß drei davon die schlimmsten Lügnerinnen waren. — Die Kinder spotteten weiter bei anderen, die ganze Sache sei Bluff gewesen.

Jedenfalls geben solche Dinge zu denken. Wie weit unsere deutschen Kinder bezw. die Kinder einer bestimmten Stadt oder Schule oder Klasse — denn auch da gibt es Unterschiede — von solcher Scheu beherrscht sind, wäre jedesmal eigens zu untersuchen. Man hat versucht, durch Anonymität die Schwierigkeit zu mildern. Darin liegt viel Gutes. Aber einmal räumt sie keineswegs die Möglichkeit aus, den Verfasser zu entdecken. So hat Baumgarten trotz all der oben mitgeteilten Vorsichtsmaßregeln durch Schriftvergleichung die Namen von 25 Kindern herausgebracht. Ebenso fand Kammel (Ph. 4 [1913] I 297ff.) durch Schriftvergleichung die Namen. Das scheint doch ein gefährliches Spielen mit dem Vertrauen junger Menschen zu sein, das, wenn die Kinder einmal hinter diese Schliche kämen, doch sehr böse Folgen haben könnte. Moralisch ist ein solches Verfahren auch durch den Hinweis auf wissenschaftliche Zwecke in keiner Weise zu billigen. Beide Forscher sahen sich zu diesem Mittel veranlaßt, weil es bei der Anonymität unmöglich war, Ergänzungsfragen zu stellen und manches Unklare aus der bekannten Gesamtpersönlichkeit zu deuten.

Immerhin scheint die Anonymität das kleinere Übel. Lehmann[1]) sucht den Mangel der Gesamtpsyche durch besondere Fragen nach der Gesinnungsart im allgemeinen zu heben, wodurch der Fragebogen aber noch umfangreicher wird.

5. Und nun noch ein letztes, meines Erachtens sehr schwerwiegendes Bedenken. Ist es pädagogisch zulässig, Kinder und auch Erwachsene über ihre intimsten Seelenvorgänge zu wissenschaftlichen Zwecken auszufragen? Gewiß, so lange es sich um Äußerlichkeiten handelt, mag das angehen. Damit wäre aber der Religionspsychologie wenig gedient. Sie will in die Tiefen des Seelenlebens. Ich denke hier besonders an die auch von Weigl, Hoffmann

[1]) A. o. O.

und anderen angewandten Enquête etwa über Glaubenszweifel, Kampf gegen Versuchungen usw.

Einmal kann eine solche Reflexion auf das vergangene Leben für manche Menschen nicht ohne sittliche Bedenken sein. Es gilt ja nicht bloß, wie etwa bei einer Generalbeichte, Tatsachen anzugeben, sondern den Verlauf derartiger Zustände, ihre Ursache, Beeinflussung usw. Manche Personen können zur Grübelei verführt werden. Ihr religiöses Leben verliert leicht an Ursprünglichkeit und Frische. Dann muß man, wenn die Befragten nicht sorgfältig ausgewählt sind, damit rechnen, daß unter ihnen eine nicht geringe Zahl sehr wenig geeigneter Menschen sich befinden. So darf man meines Erachtens nicht annehmen, wie Weigl das tut, daß alle Mitglieder des Katholischen Lehrervereins und des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft, so hoch sie auch sonst einzuschätzen sind, für solche Beobachtungen geeignet sind. Man wird also auf jeden Fall ein wissenschaftlich sehr ungleichmäßiges Material erhalten, und es wird nicht geringe Mühe kosten, den Weizen von der Spreu zu sondern. Ferner ist damit zu rechnen, daß unter diesen Personen ein gewisser Prozentsatz von Ängstlichen und Skrupulanten sich befindet. Für sie aber ist eine solche Enquête Gift. Bei ihrem Hang zum Grübeln beantworten sie diese Fragen vielleicht sehr gern, niemand aber ist zur Selbstbeobachtung ungeeigneter als der Skrupulant.

Erst recht verfehlt scheint es mir zu sein, solche Fragen noch nicht ganz gereiften jungen Leuten zu stellen, wie z. B. Schülern höherer Lehranstalten, Lehrerbildungsanstalten usw.

Jedenfalls muß also die Auswahl der Vpp. sehr sorgfältig sein.

Dazu kommt ein Weiteres! Oberhauser (K. Bl. 18 [1917] 549 ff.) fragt, mit welchem Recht man solche Fragen stelle, und noch mehr, mit welchem Recht man die Antworten veröffentliche. Man möchte die innere Begründung eines solchen Vorgehens kennen lernen.

Gewiß steht es jedem reifen Menschen frei, eine solche Anfrage zu beantworten oder nicht, das Innere zu offenbaren oder nicht. Jedenfalls muß man schon ein wissenschaftlich selbstlos denkender Mensch sein, um Fragen, wie etwa Weigl sie stellt, nicht als peinlich zu empfinden. Als selbstverständlich muß natürlich vorausgesetzt werden, daß die Vpp. mit der Veröffentlichung einverstanden waren.

Bei Kindern aber erscheint es mir ein Übergriff der Autorität zu sein, wenn man sie gewissermaßen moralisch zwingt, das zarteste Innenleben preiszugeben — oder aber dem Lehrer etwas vorzumachen. Beßmer sagt sehr richtig (St. d. Z. 100 [1920] 337): „Den Weg, den Baumgarten einschlug, um die Stellung der Kinder zur Lüge zu erforschen, halten wir für erzieherisch verfehlt. Nie darf ein Fremder hoffen, durch heimliche Fragen, zu denen er kein Recht hat,[1]) die Kindesseele in ihrer Tiefe kennen zu lernen.“ Und „sie hat vergessen, daß auch Kinder nur dem gerne beichten, der von Gott das Recht hat, ein Schuldgeständnis zu verlangen.“

In der Tat nehmen solche Erhebungen Kindern gegenüber leicht die Gestalt einer Nötigung an, vielleicht gar eines hinterlistigen Verfahrens, da die Kinder oft trotz aller Erklärungen nicht wissen, worauf die Fragen hinaus wollen. Sie vermögen sich Zumutungen Erwachsenen gegenüber nicht zu

[1]) Sperrungen von mir.

wehren und decken so ohne ihren Willen oder gegen ihren Willen Dinge auf, die sie gar nicht verraten wollten. Ein solches Verfahren ist denn doch letztlich nichts anderes als die Erschleichung eines Vertrauensverhältnisses, um Geheimnisse der Kindesseele zu entlocken.

Freilich kann ja bei wirklich bestehendem Vertrauensverhältnis eine Aussprache stattfinden, bei der diese Mängel vermieden sind. Allein sie geschieht von Seiten des Kindes nie aus wissenschaftlichen Gründen, und die Kinder würden wohl bald nichts mehr sagen, wenn sie wüßten, daß der Lehrer oder Erzieher ihre Herzensgeheimnisse veröffentlichen würde. Hier hat die Methode Grenzen an der Moral. Wie schon früher bemerkt, sind vertrauliche Mitteilungen secretum commissum, und daß wissenschaftliche Forschung eine causa proportionate gravis ist ohne Einverständnis des Kindes, solche Sachen zu veröffentlichen, möchte doch wohl schwer zu beweisen sein. Ja selbst wenn die Kinder die Mitteilungen ganz freiwillig gemacht hätten, dürften sie doch ohne ihren Willen — und auch diese Zustimmung darf durch keinerlei Zwang erpreßt werden — niemals veröffentlicht werden. Die Kinder machen ja die Aussagen nur unter ausdrücklicher oder stillschweigender Voraussetzung, daß sie nicht weiter verwandt werden. — Weigl hat selber auch diese Schwierigkeit gefühlt. Er will z. B. die Durchführung ethischer Monatsziele durch die Kinder feststellen (K. Bl. 15 [1914] 209ff.). Er fragt dabei nicht: Wann hast du Stoßgebetchen verrichtet?, sondern: Wann kann man Stoßgebetchen verrichten?[1])

Es sind noch einige kurze Bemerkungen über ein paar methodische Versuche zu machen, die bislang nicht berührt werden konnten. Bei kleinen Kindern sucht Weigl (Kind und Religion 27—36) mit Hilfe der Katechismusbilder für Hilfsschulen und Anstalten von Jos. Pemsel (bei Auer in Donauwörth) die erste Gottesvorstellung herauszubekommen. Dabei wird jedes Kind einzeln befragt, während mittlerweile die anderen still beschäftigt werden. Die Methode hat den Vorteil, daß die Aufmerksamkeit des Kindes konzentriert wird, daß alles konkret vor dem Kinde steht, daß sich leicht ein Gespräch mit dem Kinde anknüpfen läßt, das manches zu Tage fördern kann. Daß aber auf der anderen Seite auch hier starke Suggestionswirkungen auftreten, ist klar. Ferner müßte jedes Kind getrennt von den anderen, nicht in deren Beisein, gefragt werden, da so leicht Nachplappern erzeugt wird. Weiterhin müßte meines Erachtens auf das Bildverständnis der Kinder noch mehr Rücksicht genommen werden. Es wird sehr oft nur das herauskommen, was das Kind zu Hause gesehen hat. Es hat vielleicht manche religiöse Vorstellung mit ganz anderen Bildern verbunden, als sie ihm hier geboten werden. Ferner muß man die Intelligenzhöhe der Kinder in Rechnung setzen.

Einen Versuch, der sich allen Ernstes bemüht, die vielen Schwierigkeiten zu umgehen und der sich durch große Umsicht und Nüchternheit auszeichnet, bietet der Aufsatz Wunderles: Die Parabel vom verlorenen Sohn und ihre Wirkung auf die Schulkinder.[2]) Dem Kind wird eine bestimmte Zahl konkreter Vorbilder hingestellt (der Vater, die beiden Söhne), unter denen es wählen soll. Erinnerungstäuschung, Milieueinfluß, Stutzigkeit werden, wenn

[1]) Auf die Bedenken sei noch hingewiesen, die aus dem Ansinnen, Fragebogen auszufüllen, sich ergeben, besonders wenn dieses unter Empfehlung der Behörde an die schon stark belasteten Lehrer usw. herantritt. Experimente in der Schule können leicht den Unterricht schädigen. —
[2]) Christliche Schule 7 [1916] 129—47, 193—200.

nicht ausgeschaltet, so doch beschränkt. Der Versuch wird unmittelbar an die Darbietung der Parabel angeschlossen bei Kindern der 5.—7. Klasse, damit das Kind gleich niederschreibt, was es sich bei der Darbietung gedacht hat. Nach 6 Wochen wird der Versuch wiederholt. Hier zeigen sich natürlich erhöhte Fehlerquellen, denen Wunderle sorgsamste Beachtung schenkt. Man kann dazu auch vergleichen Blank (K. Bl. 15 [1914] 20ff.), der die Geschichte des ägyptischen Joseph ähnlich verwertet. J. Engert, Psychologie und Pädagogik der Erstbeichte [1918] 14f. glaubt zwar, daß Wunderles Arbeit das zu erforschende Problem gar nicht erfaßt habe. Jedenfalls ist W.s Versuch von den bislang gemachten einer der lehrreichsten.

Noch ein Hinweis auf den freien Aufsatz sei gemacht, den Weigl (K. Bl. 15 [1914] 290—92) für die Forschung ausnützen will. Daß hier gelegentlich recht wertvolles Material anfallen kann, soll nicht geleugnet werden. Im allgemeinen aber wird es nicht leicht sein, Echtes und Unechtes zu scheiden und wirklich auf dem Boden der Kindesseele Gewachsenes zu erhalten.

Damit kommen wir zur Sichtung und Deutung des durch die Erhebungsmethoden gewonnenen Materials. Man hat anfangs alles für bare Münze genommen! Man suchte das Gemeinsame heraus, addierte es, berechnete den Prozentsatz, und das „wissenschaftliche Ergebnis“ war fertig. Kein Wunder, daß verständige Leute gegen solchen Dilettantismus protestierten. Die früher angeführten scharfen Urteile beziehen sich großenteils auf diese Spielerei.

Es gilt erst, genau sondern, was echt und was unecht ist. Fr. Baumgarten (a. a. O.) hat klar gesehen, wie notwendig das ist. Sie stellt einige Kriterien für eine solche Sonderung auf. Alle Arbeiten, die den Charakter der Leichtfertigkeit, des Ulkes usw. an der Stirn tragen, ebenso die, bei denen die Aufrichtigkeit in Frage stand, blieben außer Betracht. Es ist klar, daß sich bei dieser Auswahl sehr viel Subjektives von seiten des V. L. einmischen kann. Von vielen Arbeiten behauptet Baumgarten, daß sie den Eindruck absoluter Zuverlässigkeit gemacht hätten. Namentlich ist ihr ein Kriterium der Echtheit, daß die Kinder den Eindruck hatten, zu beichten und im Laufe der Niederschrift das typische Beichterlebnis, das Gefühl der Befreiung, eintrat. Auch Stern (Z. a. Ps. 12 [1917] 448) hält dieses Zeichen für absolut zuverlässig. Meines Erachtens sollte man nur solche Arbeiten verwerten, deren Echtheit positiv außer Zweifel steht. Jedenfalls müssen diese Arbeiten immer besonders berücksichtigt werden. Was die Kriterien angeht, so muß auch hier der oben bereits von Gruhle angeführte Grundsatz gelten, daß sich manches objektiv kaum mehr angeben läßt, da das Gesamturteil aus einer Unzahl einzelner Faktoren sich konstruiert.

Hat man so einigermaßen echtes Material zusammengebracht, so beginnt die Deutung. Sie darf

1. niemals über das objektiv vorliegende Material hinausgehen. Hier wird zum Teil nicht wenig gefehlt. Wer die religionspädagogischen Folgerungen aus einigen Enquêten, z. B. der Ideal- und Beliebtheitsforschung kennt, der weiß, wie verhängnisvoll die Mißachtung dieses Grundsatzes werden kann.

2. Es ist sauber zu scheiden zwischen Milieueinfluß und Eigengewächs des Kindes.

3. Es ist die Unzuverlässigkeit der Kinderaussagen und ihr Schwanken in

Rechnung zu stellen. Böhm[1]) fand, daß die Kinder zu verschiedenen Zeiten sehr verschieden antworten. Auch Wunderle stellte (Christliche Schule 7 [1916] 19ff., 193ff.) ein starkes Schwanken fest. Dagegen hält Kammel (Ph. 4 [1913] I 297ff.) diese Befürchtung bei älteren Kindern für nicht zutreffend. Er fragte die Kinder nach 6 Wochen mündlich (!) und erhielt gute Ergebnisse. Freilich darf man zweifeln, ob ein solches mündliches Befragen methodisch einwandfrei ist. Das Kind erinnert sich dann viel leichter dessen, was es geschrieben hat und möchte vor dem Lehrer doch nicht als wankelmütig erscheinen.

4. Sobald es sich um Erinnerungswiedergabe handelt, ist natürlich noch mehr Vorsicht nötig. Arno Günther (Z. a. Ps. 10 [1916] 285—99) fand zwar, daß von untersuchten Erinnerungen aus früher Jugendzeit 81,5 Prozent zuverlässig waren. Allein es handelte sich dabei um ganz äußere Dinge (Wohnhaus, Umgebung usw.), und zwar zumeist solche, die öfter gesehen worden waren. Jedenfalls bilden die Jugenderinnerungen immer nur einen Bruchteil der tatsächlichen Erlebnisse, sie sind, wie Wunderle einmal sagt, wie die Gipfel des Hochgebirges, das aus den Wolken herausragt.

Fassen wir zusammen, so müssen die z. T. schon von Bärwald (Z. Ps. 46 [1907] 174—98) aufgestellten, z. T. von Wunderle ergänzten Forderungen erhoben werden.

1. Gründliche Personenauswahl, die Gewähr bietet für objektives Sehen und objektive Berichterstattung.

2. Fragen, die auf unmittelbare Selbstoffenbarung gerichtet sind, dürfen bei Erwachsenen nur mit großer, sorgfältiger Auswahl der Vpp., bei Kindern überhaupt nicht gestellt werden. Es heißt entschieden mehr Rücksicht nehmen auf das religiöse Innenleben des Kindes. Reverentia debetur puero gilt auch hier, namentlich seinem religiösen Leben gegenüber. Eine „Entblößung" des religiösen Innenlebens des Kindes muß unter allen Umständen vermieden werden. Es könnte sonst das Feinste und Zarteste im Kind unermeßlichen Schaden leiden.[2])

3. Am meisten leidet (Bärwald 192) unter den methodischen Schwierigkeiten (keine objektive Antworten, sondern durch Eitelkeit, Scham usw. getrübt) die Lehre von den Gemütsbewegungen, die sich daher leider nur zum kleinsten Teil und mit großer Vorsicht durch vereinigte Selbstwahrnehmung wird erforschen lassen.

4. Darum muß versucht werden, Dinge zu erforschen, die möglichst wenig affektbetont sind. Bei affektbetonten — also bei den meisten religionspsychologischen — ist nur dann einiges brauchbar, wenn von anderer Seite Bestätigung durch zahlreiches Material vorliegt.

5. Die Erhebungen müssen immer durch individuelle Beobachtungen der Vp. ergänzt werden, um ihre Urteilsfähigkeit usw. klar sehen zu können.

6. Die Deutung muß sehr vorsichtig vorgehen. Sie darf nie über das Material hinausgehen. Sie muß sich stützen auf gründliche Kenntnis der Religionspsychologie und allgemeinen Kinderpsychologie sowie des untersuchten Kindes im besonderen.

[1]) Über Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer. 15. Heft aus dem päd. Universitätsseminar Jena, Langensalza 1909.

[2]) Auch Engert, Psychologie und Pädagogik der Erstbeichte [1918] 19 läßt diese Ehrfurcht vor dem Geheimnis des Kindes vermissen.

Wenn man bislang die Erhebungsmethode als die Methode der Religionspsychologie hinstellte, so ist das eine Unterschätzung ihrer Schwierigkeit und eine Überschätzung der Statistik. Unter den oben gegebenen Einschränkungen kann sie aber als Ergänzung der Beobachtungsmethode wertvolle Dienste leisten. Leider zeigen die bisherigen Arbeiten meist eine sehr wenig eindringende Beschäftigung mit den vielen methodischen Problemen. Es ist viel Dilettantismus, der hier zutage tritt.

Zum Schluß seien noch einige mehr allgemeine Gesichtspunkte geboten, die bei weiterer Forschung wohl mit Nutzen berücksichtigt werden würden. Es muß vor allem klare Problemstellung angestrebt werden. Es soll festgestellt werden:

1. Was ist religiös, was muß man noch als religiös ansprechen? Es ist schwer, über diese Frage zu einer Einigung zu kommen. Darum gilt es zunächst, Erlebnisse zu untersuchen, die evident religiös sind. Dabei ist natürlich der Schluß auf ein negatives Existentialurteil anderer Erlebnisse zu meiden.

2. Was soll untersucht werden?

A. Der Bewußtseinsinhalt des Kindes:

a) als Ganzes ohne jede Scheidung. Damit wird man nur oberflächliche Ergebnisse erhalten.

b) Die Objekte des kindlichen Denkens und Fühlens: z. B. um was betet das Kind, welche Heiligen verehrt es usw.

c) Die wirklichen Seelenvorgänge, die Akte, das Erlebnis.

B. Woher kommt dieser Bewußtseinsinhalt? Was ist Eigentum des Kindes, was Nachplappern, Milieueinfluß?

3. Wie soll das geschehen?

A. Es müssen ganz bestimmte Forschungsobjekte angegeben werden. Mir scheinen die Fragen bislang noch viel zu komplex und zu umfangreich zu sein. Freilich darf man hier nicht übertreiben. Die große Enquête von Heymans und Wiersma hat gezeigt, daß auch mit ziemlich groben Fragen sich ordentliche Resultate erzielen lassen.

B. Unter den bislang angewandten Methoden scheint neben der systematischen Selbstbeachtung, die immer die Grundlage ist, die systematische reine Beobachtungsmethode brauchbar zu sein. Freilich will sie methodisch exakt durchgeführt sein.

Die Erhebungsmethode wird in beschränktem Maß, etwa in der Form wie Wunderle die Parabel vom verlorenen Sohn behandelt, recht brauchbare Ergebnisse bieten.

Das Interesse für die Unterrichtsfächer an höheren Knabenschulen.

Von Fritz Malsch.

1. Die Mitteilung über die Erhebungen von Walsemann, die der Herausgeber dieser Zeitschrift auf S. 72 dieses Jahrgangs bringt, werden sicher bei den Lehrern der höheren Schulen großes Interesse gefunden haben. Als Ver-

treter des mathematischen Unterrichts interessierte mich besonders die verschiedene Beurteilung, die die gleichstarke Ablehnung der Sprachen (—22,23%) und der Mathematik (—24%) erfährt. Bei der letzten folgert Herr Stern daraus das Vorhandensein „offenkundig für höhere mathematische Dinge unbegabter Schüler", bei den ersten Fächern sucht er das Ergebnis durch die örtlichen Verhältnisse zu erklären. Fern liegt es mir, in dieser verschiedenen Beurteilung eine Animosität gegen unsere Fächer zu erblicken, ich weiß aus vielen anderen seiner Veröffentlichungen, daß das nicht der Fall ist. Meine folgenden Ausführungen sollen auch nicht etwa eine Polemik gegen die obengenannte Mitteilung sein, sie möchten nur in bescheidenem Maße zur Klärung des Sachverhalts mit beitragen. Aber es war mir interessant, daß diese alte Geschichte von der „offenkundigen mathematischen Unbegabtheit" selbst von solch sachkundiger Feder aufgewärmt wird, zumal doch die Ergebnisse des Schleswiger Lyzeums (+19, —6%) hätten stutzig machen müssen. Meine Erfahrungen an drei Oberrealschulen widersprachen dem so sehr, daß ich sofort die Probe auf meine Vermutung machte und eine ähnliche Umfrage veranstaltete. Das Ergebnis wird, hoffe ich, mithelfen, die Legende von der spezifischen Unbegabtheit für Mathematik zu zerstören. Man muß immer wieder darauf hinweisen, daß die Reformbewegung im mathematischen Unterricht eine grundlegende Umwälzung gebracht hat.

Klasse. Schülerzahl	Frz.		Eng.		Math.		Gesch.		Erdk.		Dtsch.		Zeich.		Phys.		Chem.		Tur.		Nat.	
	+	—	+	—	+	—	+	—	+	—	+	—	+	—	+	—	+	—	+	—	+	—
U I	3	7	3	10	11	0	2	7	3	1	3	0	0	10	8	1	7	2	0	2		
20	15	35	15	50	55	0	10	35	15	5	15	0	0	50	40	5	35	10	0	10		
O II	3	5	5	3	7	3	3	0	0	3	9	0	0	10	8	1	5	1	1	1		
17	17	29	29	17	14	17	17	0	0	17	53	0	0	59	44	6	29	6	6	0		
U II	8	14	1	9	20	3	2	7	1	3	6	1	0	14	8	2	10	3	1	1	7	1
32	25	45	3	28	62	10	6	22	3	10	18	3	0	45	25	6	30	10	3	3	22	3
O III	8	6	7	2	13	8	10	1	9	0	10	1	1	17	6	9			0	10	2	1
33	24	18	21	6	40	24	30	9	26	0	30	3	3	51	18	26			0	30	6	3
U III	8	13	15	9	31	12	8	3	1	10	3	7	1	18					7	4	8	4
40	19	31	36	21	72	30	19	7	2	24	7	20	2	42					16	9	19	9
IV	22	10			25	2	5	14	2	22	3	7	3	11					1	2	9	0
35	63	29			71	5	14	40	5	55	8	20	8	31					2	5	28	0
V a	18	3					2	5	2	17	7	1	2	15					4	10	16	0
34	53	9					6	14	6	50	20	3	6	44					12	27	47	0
V b	16	8					9	3	2	16	16	3							3	6	9	3
33	48	24					25	9	6	48	48	9							9	18	25	9
V																						
67	50	16					16	12	6	49	34	6	3	22					10	23	37	4
VI a	21	7					3	4	4	21	11	2							1	12	14	3
37	57	18					8	11	11	56	30	5							5	32	36	8
VI b	30	0					5	15	3	18	6	3							2	5	9	4
37	80	0					13	39	8	48	16	8							5	13	24	11
VI																						
74	70	9					10	25	9	52	23	6							5	22	30	9

Doch ist die folgende Untersuchung nicht auf meine Fächer beschränkt, vielmehr soll sie ganz allgemein mit dazu beitragen, über die innere Teilnahme der Jugend am Unterricht Klarheit zu gewinnen und damit auch einem Wunsche des Herausgebers a. a. O. S. 72 entgegenkommen.

2. Die Umfrage wurde an der hiesigen Oberrealschule (10 Klassen mit je zwei Doppelcöten) in folgender Weise ausgeführt. Im Laufe eines Vormittags wurde in VI bis I den Schülern die Frage vorgelegt: Für welche beiden Fächer habt ihr das größte, für welche das geringste Interesse? Die Frage war anonym zu beantworten, die ersten Fächer mit +, die letzten mit — zu bezeichnen, außerdem sollte noch Alter und Beruf angegeben werden. Die Zettel durften mit verstellter Handschrift geschrieben sein und es wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, daß nur das Fachinteresse, keine anderen persönlichen oder sonstigen Gründe berücksichtigt werden sollten. So konnten also die Schüler, soweit irgend möglich, unbefangen und unbeeinflußt ihr Votum abgeben. Hierbei spielen ja so leicht, namentlich in der Unterstufe, persönliche Gründe hinein. Darum vermied ich die Frage nach der Beliebtheit, weil die Vertauschung von Beliebtheit des Lehrers und Faches zu nahe liegt, wie verschiedene Sextaner bewiesen, die z. B. schreiben: „Franz. +, weil Herr X. gut ist.“ Die zahlenmäßigen Ergebnisse sind in vorstehender Tabelle zusammengestellt; unter den absoluten Zahlen stehen jedesmal die abgerundeten Prozente, von den möglichen positiven oder negativen Antworten berechnet. Rechnen, Schreiben, Singen sind ausgelassen, weil von den Schülern nur vereinzelt berücksichtigt. Diese Zahlentabelle wurde dann für jedes Fach graphisch dargestellt, die Klassen als Abszissen, die Prozente positiven oder negativen Interesses als Ordinaten. Die Differenz positiven und negativen Interesses bezeichne ich als mittleres Interesse einer Klasse. Diese Kurven mittleren Interesses (Fig. 1) zeigten noch sehr lebhafte Sprünge; diese, sicherlich auf allerhand zufällige Einflüsse zurückzuführen, bewiesen aber auch, daß das Interesse eine Funktion sehr vieler Veränderlicher ist. Eine große Rolle wird stets die Lehrerpersönlichkeit spielen, ferner Neigung und Vorbildung, Umgebung und Überlieferung des Elternhauses und der Heimat.

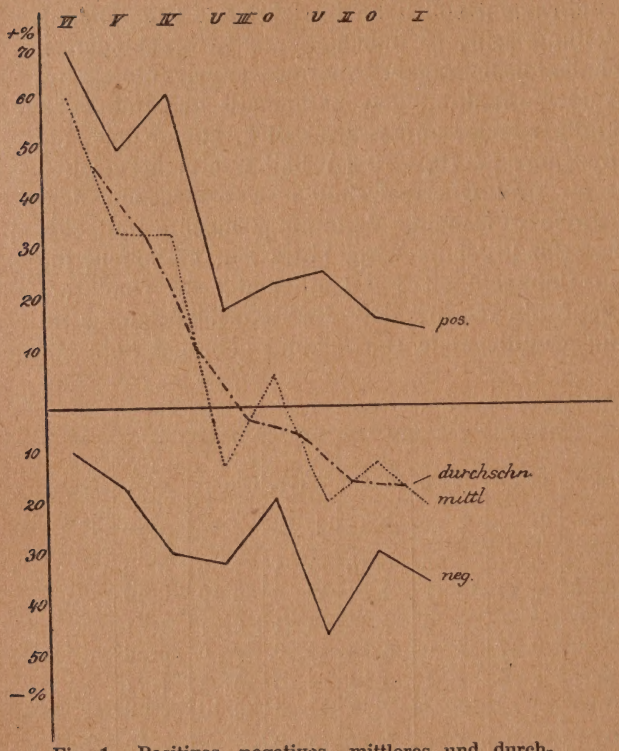


Fig. 1. Positives, negatives, mittleres und durchschnittliches Interesse für Französisch.

Es ergibt sich die Notwendigkeit, diese Faktoren durch Bildung von Mittelwerten möglichst auszuschalten, solange man nicht über umfassende Statistiken verfügt. Ich glaubte, einen Weg zu sehen, indem ich die Prozente mittleren Interesses zwischen zwei aufeinanderfolgenden Klassen mittelte. Die so ermittelte Zahl nenne ich das durchschnittliche Interesse. Graphisch dargestellt ergibt es Kurven ziemlicher Stetigkeit, bei denen zum mindesten der Einfluß der Lehrerpersönlichkeit zum Teil ausgeschaltet ist, da ja in zwei aufeinanderfolgenden Klassen nur selten dieselben Lehrer in demselben Fach unterrichten werden. Es erscheint mir wichtig, daß man in solcher oder ähnlicher Art schon in den Ergebnissen einer Anstalt das Typische herauszufinden sucht, da dann die Vergleichsmöglichkeiten sich auf bedeutend übersichtlicheres Material stützen könnten. Ich glaubte mich um so mehr berechtigt, diese beiden Verallgemeinerungen des Begriffs Interesse vorzunehmen, als eine zweite Umfrage, auf die ich weiter unten zurückkomme, meine Ergebnisse zu begründen scheint. Wie ich denn wohl der Ansicht bin, daß man bei der sehr komplexen Natur des Begriffes Interesse schon die Faktoren, die ihn im Einzelfall bedingen, zu eliminieren bzw. zu erklären versuchen muß. Zunächst ein paar Beispiele für diese Verwertung des Zahlenmaterials, für Französisch, Deutsch, Physik; die letzten Kolonnen jeder Gruppe zeigen deutlich, wie insbesondere das für Französisch beigegebene Bild (Fig. 1) die stetige Funktion durchschnittlichen Interesses, die sich aus dem sprunghaften Ausgangszahlenmaterial ergeben hat.

	Französisch				Deutsch				Physik			
	+	−	m	d	+	−	m	d				
VI	70	9	+ 61		23	6	+ 17					
				+ 48				+ 23				
V	50	16	+ 34		34	6	+ 28					
				+ 34				+ 8				
IV	63	21	+ 34		8	20	− 12					
				+ 11				− 9	+	−	m	d
U III	19	31	− 12		7	12	− 5					
				− 3				+ 11				
O III	24	18	+ 6		30	3	+ 27		18	26	− 8	
				− 7				+ 21				+ 6
U II	25	45	− 20		18	3	+ 15		26	6	+ 20	
				− 16				+ 34				+ 29
O II	17	29	− 12		53	0	+ 53		44	6	+ 38	
				− 16				+ 34				+ 36
I	15	35	− 20		15	0	+ 15		40	5	+ 35	

In den beiden Bildern (Fig. 2 u. 3) ist die Abhängigkeit des durchschnittlichen Interesses vom Schüleralter dann für sämtliche Fächer durchgeführt.

Eine Behandlung dieser Kurven zeigt uns, daß an unserer Oberrealschule für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer vorwiegend positives Durchschnittsinteresse herrscht, das schwankt, aber im Ganzen mit steigenden Klassen wieder steigende Tendenz zeigt. Die beiden Sprachen finden in den unteren Klassen starkes Interesse, das aber schon von O III an ins Gegenteil verkehrt ist. Deutsch zeigt ein ausgesprochenes Minimum, Geschichte und Erdkunde ein ausgesprochenes Maximum in der Mittelstufe. Zeichnen wird durchweg abgelehnt mit steigender Tendenz.

3. Was dürfte nun zur Aufklärung dieser namentlich für Mathematik und Naturwissenschaften mit der weitverbreiteten Meinung im Widerspruch stehenden Ergebnisses zu sagen sein. Um auch diese Frage durch die Schüler selbst zu klären, stellte ich in einigen Klassen eine zweite Befragung an, die ebenso anonym wie die erste die Gründe für ablehnende oder bejahende

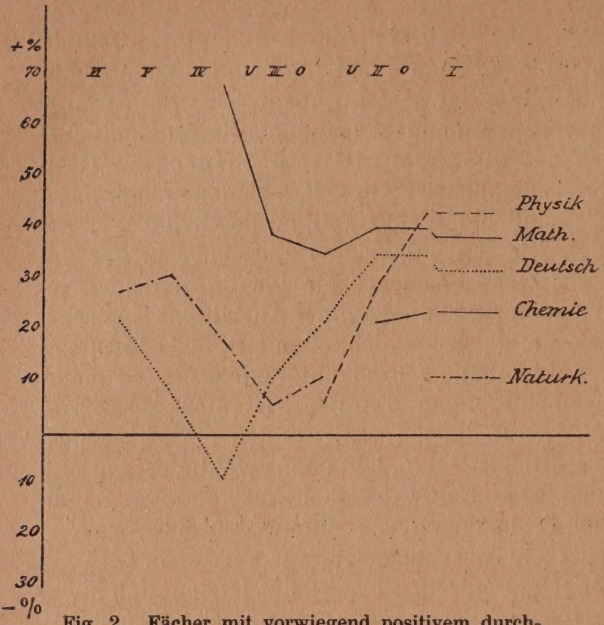


Fig. 2. Fächer mit vorwiegend positivem durchschnittlichen Interesse.

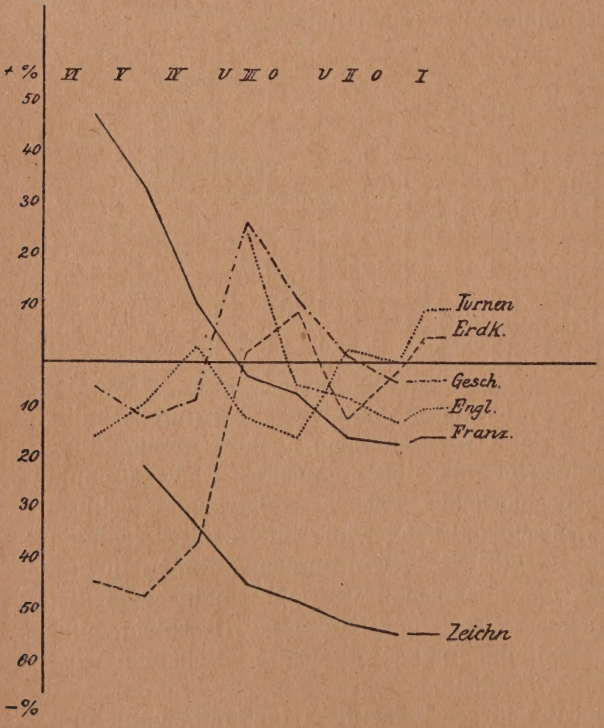


Fig. 3. Fächer mit vorwiegend negativem durchschnittlichen Interesse.

Haltung zur Mathematik angeben sollte. Die Ergebnisse und einige Proben seien hier mitgeteilt.

Das was die Mehrzahl der Schüler zur Mathematik hinzieht, ist in erster Linie die Eigentätigkeit, das Gefühl, ganz aus sich heraus etwas zu schaffen, wie es nur die selbstgelöste Aufgabe geben kann, die Kraftprobe auf das Können, das Grübeln und „Knobeln"; darum immer wieder der Hinweis auf die besondere Vorliebe für Konstruktions-Aufgaben. Hin und wieder finden sich auch Stimmen, die von dem schönen klaren Aufbau, dem lückenlosen Zusammenhang des mathematischen Lehrgebäudes sprechen. Neben diesem geistigen Produktionsgefühl geht ein körperliches her. Die Freude unserer Jungen am Basteln, Zeichnen, Formen und zwar an gänzlich selbstgeschaffener Arbeit wird betont. Typisch dafür ist, daß bei der ablehnenden Haltung gegenüber dem Zeichnen oft ausdrücklich das Linearzeichnen ausgenommen wird. Auch hier hat ja der Schüler bei richtig geleitetem Unterricht wie sonst selten das Gefühl, auf Grund des Gelernten etwas Neues selbst zu bearbeiten, ein Problem selbst zu lösen, die Geschicklichkeit von Auge und Hand zu zeigen.

Hier mögen zunächst ein paar Proben dieser Äußerungen folgen:

1. Die Geometrie ist von Anfang an eines meiner Lieblingsfächer gewesen. Den Grund dafür glaube ich in Folgendem zu sehen. — Man fing zunächst mit den kleinsten Sachen an (Punkt, Linie usw.). Aber aus diesen kleinen Sachen ging immer etwas Neues hervor. Jeder Satz baute sich

auf den oder die anderen auf. So hat man in der Geometriestunde das Gefühl, daß die nächste Stunde vielleicht wieder einen neuen interessanten Satz bringt. Man muß dann zum Beweise eines Lehrsatzes alle seine Kenntnisse hervorkramen, so daß einem eine Geometriestunde niemals langweilig wird. — Dann noch ein zweiter Punkt. Wenn man bei einer Konstruktionsaufgabe oder Beweise mehr oder weniger schnell die Lösung gefunden hat, so bekommt man immer mehr Lust zu der Sache.

2. Geometrie, dies ist ein Fach, in dem viele interessante Sachen zum Vorschein treten. Der Verstand muß angestrengt werden. Hier nützt das Geschick (gemeint wohl: Gedächtnis?) gar nichts. So z. B. bei einer Konstruktionsaufgabe. Aus ein paar Stücken kann man schon allerhand Körper aufbauen, oder wenn man einen Beweis zu führen hat, z. B. den des Euklid. Die Algebra-Gleichungen ausrechnen ist etwas sehr Interessantes. Man steht vor einer scheinbar unlösbaren Aufgabe und man kann sie dann leicht ausrechnen.

3. Ich liebe vor allem die Geometrie wegen den Konstruktionsaufgaben. Hier muß man manchmal ein wenig nachdenken und dieses mache ich gern. Ebenfalls kann man mit Zirkel und Bleistift arbeiten, und die Figuren nachher mit Tusche ausziehen, so daß alles einen schönen Anblick gewährt.

4. Mathematik ist eine Wissenschaft, bei der man überlegen muß. Man kann bei ihr nicht mechanisch rechnen, sondern muß den Geist anspannen. Aus diesem Grunde habe ich Mathematik gern. Sodann machen mir die Konstruktionsaufgaben immer großen Spaß, denn dabei muß man überlegen. Auch das Zeichnen der Figuren macht mir immer große Freude.

Zur Erklärung dieser Vorliebe für Konstruktives mag allerdings dienen, daß die Schüler vorwiegend aus der Industriebevölkerung stammen. In diesem Milieu der Erzgruben, Hütten, Stahl- und Walzwerke, unter dem Einfluß des Vaters, der Werkmeister oder Ingenieur, mag diese Vorliebe entstanden, das Interesse geweckt sein, wie auch die Berufsstatistik zeigt, die für technische Berufe folgende Zahlen zeigt. Eben aus diesen Gründen bin ich mir ganz klar darüber, daß man diese Ergebnisse nicht für ganz Deutschland verallgemeinern kann. Sicher aber ist, daß hier im industriellen Westen die Verhältnisse oft so liegen und bei der Aufstellung von Lehrplänen doch wohl zu berücksichtigen wären.

I	40%
O II	38%
U II	49%
O III	50%
U III	38%

Soweit wir einer Ablehnung der Mathematik begegnen, wird sie meist von den Jungen im Hinblick auf den erwählten Beruf erklärt. Ferner verschließe ich mich durchaus nicht der Tatsache, daß es immer in jeder Klasse Schüler gibt, für die die Mathematik unergründlich scheint. Das ist sehr häufig nur in der Unterrichtsmethode begründet; noch mehr, ich möchte sagen, meist darin, daß die Mathematik es nur selten verträgt, daß man Lücken in den Kenntnissen hat. Ich stimme da durchaus mit Katz[1]) überein, daß sehr oft das, was als Mangel an Begabung ausgelegt wird, sich bei näherem Zusehen als eine aus irgend welchen Gründen entstandene, manchmal zeitlich weitzurückliegende Lücke erweist. Im Privatunterricht habe ich in vielen Fällen die gleiche Beobachtung gemacht wie Katz[2]). Daneben darf ich vielleicht auf zwei Fehler mathematischer Didaktik hinweisen, die sehr leicht viele Schüler ratlos dem mathematischen Gedankenprozeß gegenüberstehen lassen. Der eine ist der, daß das Abstraktionsvermögen der Schüler von Lehrern und Büchern weit überschätzt wird. Es ist für viele Menschen eben ungeheuer schwer, aus einem beliebigen Sachverhalt das Typische, das mathematische Gerüst, herauszuschälen. Die andere Schwierigkeit liegt in der

[1]) D. Katz, Psychologie und mathematischer Unterricht. Leipzig 1913. S. 59.
[2]) D. Katz, Psychologie und mathematischer Unterricht. Leipzig 1913. S. 60, Anm. 1.

mathematischen Symbolik. Es wird in einer mathematischen Beziehung z. B. $y = {}^{a}\log x$ eine ganze Menge Gedankenprozesse zusammengedrängt. Nur ganz langsames, schrittweises, induktives Vorgehen gibt dem jugendlichen Verstande hier Klarheit. Es ist hier nicht der Ort, auf diese rein didaktischen Fragen weiter einzugehen.

Die Kurven für die beiden fremden Sprachen geben uns von dem Interesse für dieselben das gleiche Bild, das Walsemann[1]) von den alten Sprachen am Schleswiger Gymnasium erhalten hat. Von starkem Interesse in den unteren Klassen ein stetiger Abfall zu starker Ablehnung in der Oberstufe. Das betrifft dort Griechisch und Lateinisch, hier Französisch und Englisch. Es wird also wohl im Gegenstande oder der Art des Betriebes im Sprachunterricht seine Gründe haben. Solange sich die Schüler mit Gedächtnisarbeit in den Sprachen betätigen und Neigung für Gedächtnisarbeit haben, großes Interesse! Sobald aber das Streben nach selbsttätiger Arbeit kommt, sinkt das Interesse für die Sprachen, die ja vom Schüler im wesentlichen reproduktive Arbeit verlangen; wenigstens haben die Schüler, wie ich von einer großen Zahl weiß, vor allem diese Abneigung wegen der Fülle des Gedächtnisstoffes, und daher auch das Gefühl nur zu reproduzieren, während sie in mathematischer Konstruktion, in physikalisch-chemischen Übungen viel mehr das Gefühl haben, selbst die Schaffenden zu sein.

Das merkwürdige Verhältnis unserer Schüler zur Geschichte, im Gegensatz zu denen des Schleswiger Gymnasiums, stimmt mit dem, was ich sonst über das Verhältnis der Realschüler zur Geschichte beobachtet habe, sehr gut überein. Am Gymnasium ist die Geschichte von vornherein durch die alten Sprachen auf breiter Basis aufgebaut und innerlich mit fast allen anderen Unterrichtsgegenständen verknüpft. An den Realanstalten dagegen wird der Sinn für rein gegenwärtige Betrachtung in drei naturwissenschaftlichen und dem mathematischen Fach gepflegt, daher oft die auch hier beobachtete, zum mindesten unhistorische Geistesrichtung. Daher mag hier die Geschichte nur in dem Alter, das für Helden Sinn hat, etwas stärkere Anteilnahme finden, während sie sonst nur geringes Interesse hat. Es liegt hier eine große Gefahr unseres realistischen Unterrichts, die zu überwinden vor allem Mathematik und Physik helfen müssen, indem sie immer wieder darauf hinweisen, wie die Entwicklung auch dieser Gegenwarts-Wissenschaften im engsten Zusammenhang mit der Gesamtkulturentwicklung steht.

Zeichnen ist auch hier wie am Schleswiger Lyzeum das unbeliebteste Fach, ausdrücklich von vielen Schülern bemerkt: Freihandzeichnen; eine Erscheinung, für die mir auch die Andeutung einer sachlichen Erklärung fehlt, zumal gerade die Freude am geometrischen Zeichnen so oft ausgesprochen wird.

Wenn sich auch die vorstehenden Betrachtungen auf nur eine Anstalt von etwa 320 Schülern erstrecken, und eine Verallgemeinerung nicht ohne weiteres möglich ist, so glaube ich doch durch die Bearbeitung der Ergebnisse zu gewissen groben Linien des Interesseverlaufs gekommen zu sein; es wäre zu wünschen, daß weitere Zahlen und Beobachtungen bald folgen würden, denn nur auf solchem Wege ist eine sichere Beurteilung der inneren Anteilnahme unserer Schüler am Schulbetrieb zu gewinnen.

[1]) Diese Zeitschr. 1921. S. 72.

Nachtrag.

Nach Fertigstellung des Manuskriptes wurde mir durch die Freundlichkeit von Herrn Prof. Stern die Literatur über Beliebtheitsuntersuchungen zugänglich gemacht, die mir bei Abfassung der vorstehenden Arbeit nicht vorlag. Ich kann daher nunmehr auf Anregung der beiden Herausgeber noch einige Nachträge, methodische und vergleichende Betrachtungen anschließen. Auch diese sollen keine abschließenden Darstellungen sein, sondern nur ein bescheidener Versuch, meine Arbeit zu denen der Vorgänger, soweit das bei den zum Teil sehr verschiedenen Versuchsbedingungen und Bearbeitungen möglich, in Beziehung zu setzen.

1. Ich wies schon in der vorliegenden Arbeit darauf hin, daß ich mit Absicht die Frage nach der Beliebtheit vermieden hatte. In den bisher vorliegenden Untersuchungen sind die beiden Begriffe, Beliebtheit und Interesse, nicht klar geschieden worden. Beide Begriffe decken sich durchaus nicht, auch im Kopfe der Schüler nicht immer. Als erster hat Pommer[1]) eine scharfe Begriffsbestimmung durchgeführt, und Deuchler[2]) hat die scharfe Scheidung der beiden Begriffe gefordert. Das Interesse für ein Fach kann ja sehr wohl ein Grund für die Beliebtheit sein, es kann aber auch umgekehrt aus der Beliebtheit allmählich Interesse erwachsen. Jedenfalls halte ich es nach meinen Beobachtungen für ziemlich sicher, daß für die meisten Schüler bis etwa in die UII die beiden Begriffe durcheinander gehen; denn, wie man aus meinen oben angeführten Schülerbegründungen ersieht, verwechseln UIII und OIII beides noch durchaus, obwohl ausdrücklich darauf hingewiesen war, daß nur das Interesse für die Fächer ausschlaggebend sein sollte. Die Frage nach der Beliebtheit eines Faches zieht für den Schüler nach meiner Erfahrung eine ganze Menge persönlicher und gefühlsmäßiger Urteilsmotive heran, die auszuschalten, die Untersuchung bestrebt sein muß. Für die praktische Pädagogik scheint es mir auch ganz besonders in dieser Zeit der Umgestaltung der Lehrpläne sehr zweckmäßig, wenn durch möglichst zahlreiche Umfragen, zunächst einmal in der hauptsächlich in Frage kommenden Oberstufe das Interesse festgestellt wird, denn in der Oberstufe wird sich am ersten auch bei den Schülern Klarheit über die Verschiedenheit der beiden Begriffe wie über die ganze Fragestellung herstellen lassen.

2. In der Zahl der zu nennenden Fächer habe ich mich Walsemann[3]) angeschlossen aus folgenden Gründen. Nur ein Fach anzugeben, wird für die Mehrzahl der Schüler sehr schwer sein. Nach den Beobachtungen, die ich bei den Rundfragen machen konnte, fällt ihnen die Entscheidung für das erste Fach schon immer schwer; viele, mit denen ich nach der Rundfrage sprach, namentlich aus oberen Klassen, bedauerten es, daß man nicht mehr Fächer angeben konnte, 3 wurde oft als wünschenswerte Zahl genannt. Primaner und Obersekundaner sagten mir gerade heraus, es wäre gut gewesen, daß sie ihre Angaben auf zwei Fächer verteilen konnten. Dabei bin ich aber doch der Meinung, die auch Pommer[1]) vertritt, daß man nicht mehr

[1]) Pommer, Die Erforschung der Beliebtheit der Unterrichtsfächer. Programm. Wien 1914.
[2]) Deuchler, Über die methodische Behandlung der Beliebtheitsuntersuchungen; dies. Zeitschr. 1917, Heft 1, 2.
[3]) Walsemann, Das Interesse. Wesen, tatsächlicher Bestand und Bedeutung der inneren Anteilnahme am Unterricht. 1920.

als etwa 2—3 Fächer nennen lassen soll, denn bei der Fülle der Fächer in der Oberstufe der höheren Schulen wird es den Schülern noch schwerer fallen, in dieser Menge eine Reihenfolge einzuhalten, die ihrer tatsächlichen Interessenrichtung entspricht. Es entsteht dann die Gefahr, daß manche Angabe aufs Geratewohl gemacht wird. Vielleicht ist es aber zu erwägen, ob man nicht statt nach Fächern zu fragen, nach Fächergruppen fragt, ich denke darüber noch Erhebungen auch auf Grund der Leistungen zu machen. Allerdings könnte man dann nur nach den drei wissenschaftlichen Fächergruppen: Sprachen, Mathematik — Naturwissenschaften, Geschichte, Erdkunde — Deutsch fragen und müßte die „Nebenfächer" und die technischen Fächer ganz weglassen. Da nun aber einmal in der tatsächlichen Welt der höheren Schule die drei wissenschaftlichen Fächergruppen nicht nur den Schulbetrieb, sondern auch — das ergeben alle Erhebungen — das Denken der Schüler beherrschen, so erscheint die Aufklärung dieser Teilfrage zunächst auch als das Naheliegendste.

3. In der Berechnung des Prozentsatzes herrschen bei den verschiedenen Autoren die verschiedensten Methoden. In der neuesten methodischen Arbeit zu diesem Problem schlägt Deuchler[1]) vor, die Prozente von den insgesamt genannten Fächern einer Kategorie zu berechnen, wie das auch bis zu einem gewissen Gerade Walsemann[2]), Kesselring[3]) und Hoffmann[4]) tun. Ich glaube, daß dies eine im letztem Grunde nebensächliche Frage ist, wie ja daraus hervorgeht, daß das Bild, das wir vom Interessenstande unserer Schüler erhalten, in den wesentlichen Zügen durchaus dasselbe bleibt, ob wir nun die Berechnung wie vorstehend, oder, wie es in der vorliegenden Nachschrift geschieht, im Anschluß an Deuchlers Vorschläge vornehmen. Ich habe in der vorstehenden Arbeit die Prozente der Nennungen von den Zahlen der abstimmenden Personen gerechnet. Es ist ja im Grunde gefragt, wie stellen sich die Schüler zu den Fächern. Habe ich nun s Schüler in einer Klasse, jeder nennt n Fächer, die sein Interesse haben, dann können trotzdem nur höchstens s positive Antworten auf ein Fach entfallen. Diese Prozentberechnung setzt aber die Zahl der tatsächlichen Nennungen in Verhältnis zur Zahl der möglichen Nennungen, in ähnlicher Weise wie in der Wahrscheinlichkeitsrechnung der Begriff der Wahrscheinlichkeit gebildet wird. Diese Prozentzahl $p = \frac{n}{s} \cdot 100$ gibt uns dann ja auch gewissermaßen die Wahrscheinlichkeit dafür, daß von 100 Schülern gleicher Art unter gleichen Versuchsbedingungen wieder p Interesse für das betr. Fach angeben werden. Aber wie gesagt, ich halte die Frage für wenig bedeutsam; sie ist natürlich klarzustellen, sobald man verschiedene Untersuchungen vergleichen will. Man erhält aus meinen Zahlen die nach Deuchlers Vorschlag, indem man sie durch 2 dividiert (etwas abweichen wird die OII), in gleicher Weise auch

[1]) Deuchler, Über die methodische Behandlung der Beliebtheitsuntersuchungen; ds. Zeitschr. 1917, Heft 1, 2.

[2]) Walsemann, Das Interesse. Wesen, tatsächl. Bestand u. Bedeutung der inneren Anteilnahme am Unterricht. 1920.

[3]) Kesselring, Die Stellung der Schüler zu den Unterrichtsgegenständen. Deutsche Psychologie. 1916, 1917, 1919.

[4]) Hoffmann, Das Interesse der Schüler an den Unterrichtsfächern. Zeitschr. f. päd. Psych., Path. u. Hygiene. 1911.

angenähert die nach Walsemanns Vorschlag. Hinzufügen will ich noch, daß auch Lilius und Brandell[1]) die Berechnung nach der Zahl der Vpn vorschlagen.

4. Die Art, wie dann von mir die zahlenmäßigen Ergebnisse bearbeitet sind, steht unter den bisherigen Arbeiten vereinzelt da. Herr Prof. Stern hat mir brieflich mitgeteilt, daß er den von mir gebildeten Begriff „mittleres Interesse" nicht für psychologisch einwandfrei hält. Auch Deuchler[2]) sagt, daß er eine Kompensation der geäußerten positiven und negativen Interessen nicht für zulässig hält. Ich stimme dem zum Teil zu. Sobald ich über das Verhalten der einzelnen Schüler eine Auskunft haben will, muß ich beide Zahlen zugrunde legen, denn der fertigen Zahl : mittleres Interesse = + 6 sehe ich ja nicht mehr an, ob sie aus + 55 — 44, oder aus + 7 — 1 entstanden ist. Ich habe ja auch oben alle Zahlen mitgeteilt, so daß man bei Ablehnung meiner Begriffsbildung sich an die Zahlen halten kann. Es ist auch vielleicht zweckmäßiger, statt mittleres Interesse „vorherrschendes Interesse" zu sagen. Ich wollte mit der Bildung dieses Mittelwertes nur ein Hilfsmittel zur Darstellung der funktionalen Abhängigkeit des Interesses vom Bildungsalter geben. Es kam mir in erster Linie darauf an zu zeigen, wie sich dies vorherrschende Interesse im Laufe des Schullebens gestaltet, wie es sich unter dem Einflusse der Schule oder anderer Faktoren umändert, ja man kann bei Betrachtung der Kurven schon sagen umgestaltet. Damit bin ich durchaus einverstanden, daß der Begriff vorherrschendes (= mittleres) Interesse kein rein psychologischer Begriff ist, sondern nur ein gruppen- oder klassenstatistischer, in ähnlicher Weise wie bei Deuchler[2]) die Differenz $p_b - p_u$. Das eine glaube ich durch meine Begriffsbildung erreicht zu haben, daß man in dieser Weise eine äußerst klar und leicht zu übersehende Darstellung der tatsächlichen Beschaffenheit und der Abhängigkeit des Interesses von der Klassenstufe erhält.

Die Mittelung zwischen zwei aufeinanderfolgenden Klassen ist wohl ebenso berechtigt, wie die Zusammenfassung verschiedener Klassen zu Altersstufen, die weiter unten zum Zwecke des Vergleichs mit der Arbeit von Walsemann noch vorgenommen wird. Es werden dadurch jedenfalls Einflüsse der Lehrer ausgeschaltet. Ganz ablehnen möchte ich dagegen die Mittelwertberechnung für eine ganze Schule, wie es früher mit den Ergebnissen der Volksschüler vielfach geschehen ist. Wir sehen an den vorliegenden Ergebnissen, daß in den verschiedenen Altersstufen die Interessenrichtung sehr verschieden ist, die bei einer so großen Zahl von Vpn so verschiedenen Alters dann völlig verschwindet. So ist z. B. aus meinen Tabellen klar ersichtlich, daß das Rechnen an unserer Anstalt in IV u. V wie an den meisten Volksschulen bipolar ist, daß dagegen von IV an die Mathematik positiv und zwar meist stark positiv ist, oder der Einfluß der Pubertät auf die Urteilsfähigkeit tritt sehr gut bei den Ergebnissen der OIII hervor, die mit allen Urteilen gegen die anderen Klassen absticht, Erscheinungen, die bei einer Mittelwertbildung für die ganze Schule immer verschwinden würden.

---

[1]) Kesselring, Zwei nordische Untersuchungen über Beliebtheit der Unterrichtsfächer; diese Zeitschr. 1916.

[2]) Deuchler, Über die methodische Behandlung der Beliebtheitsuntersuchungen; ds. Zeitschr. 1917, Heft 1, 2.

5. Die früheren Untersuchungen über die Stellung der Schüler zu den Unterrichtsfächern haben sich meist auf Volksschüler bezogen. Es liegen nur ganz wenige Untersuchungen von höheren Schulen vor, so gut wie keine von gleichartigen. Wir dürfen also fragen, kann man die Ergebnisse von Volks- und höheren Schulen vergleichen? Ich möchte diese Frage verneinen. Das Interesse der Schüler für ihre Unterrichtsfächer hat eine sehr komplexe Natur, so daß es jedenfalls für die Klärung der Dinge zunächst unnötig erscheint, weitere die Lage komplizierende Faktoren hineinzubringen. Das, was wir einigermaßen bei den Versuchen gleichartig erhalten können, ist die soziale Schicht, aus der im wesentlichen die Schüler stammen, die Unterrichtsgegenstände, Lehrplan und Methode des Unterrichts. Nun sind aber die Ergebnisse der Untersuchungen von Volks- und höheren Schulen so grundverschieden, daß man schon daraus erkennen könnte, daß offenbar sehr verschiedene Faktoren in die Untersuchung eingehen. Schon Stern[1]) stellt fest, daß die Differenzierung der Interessenrichtung bei Volks- und höheren Schülern von vornherein vorhanden ist, vorhanden sein muß. Die Mehrzahl der Volksschüler ist ihrer ganzen Geistesrichtung nach nur auf das Praktische eingestellt. Es wird den meisten genügen, gewisse Dinge für das praktische Leben zu lernen, damit ist ihr geistiges Bedürfnis befriedigt. Daher finden wir dort das große Interesse für die technischen Fächer, während diese bei den Schülern der höheren Schulen auch schon in den unteren Klassen Gleichgültigkeit, wenn nicht gar starke Ablehnung finden.

Der Lehrplan der Volksschulen ist ferner rein stofflich ganz verschieden von dem der höheren Schulen, wie eben die Ziele beider Schultypen. Das Ziel der Volksschule ist, ihren Schülern eine Menge Kenntnisse und Fertigkeiten zu übermitteln, während das Ziel der höheren Schule viel mehr die Denkschulung ist und daher auch die Fächer, die dieses Ziel verfolgen, ganz besonders im Mittelpunkte des Unterrichts stehen. Was so im allgemeinen von dem Unterschied der Volks- und höheren Schulen gilt, das gilt noch ganz besonders von einzelnen Fächern, ich erinnere da nur an Stoff und Betrieb des Raumlehreunterrichts an den Volksschulen, ja noch an manchen höheren Mädchenschulen, und den Geometrieunterricht der höheren Knabenschule in IV und UIII. Aus den aufgeführten Gründen möchte ich es ablehnen, die Volks- und höheren Schulen zu vergleichen; auch wenn entsprechende Altersstufen gegenübergestellt werden, wird man immer zu ganz verschiedenen Ergebnissen kommen. Erste Forderung für vergleichende Betrachtungen muß vielmehr sein, nur Schulen derselben Schultypen, gleichen Alters, die möglichst nach demselben Lehrplan und derselben Methode unterrichtet werden, zusammenzufassen.

6. Aus dem, was im Vorstehenden gesagt ist, ergibt sich ohne weiteres, daß von Vorgängern zum Vergleich nur die Arbeit von Walsemann[2]) in Betracht kommt. In beschränktem Umfange auch noch die Arbeit von Kammel[3]), die aber, weil sie sich nur auf eine Klasse erstreckt, nur be-

[1]) W. Stern, Über Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer. Zeitschr. f. päd. Psych., Path. u. Hyg. 1905.

[2]) Walsemann, Das Interesse. Wesen, tatsächl. Bestand u. Bedeutung der inneren Anteilnahme am Unterricht. 1920.

[3]) Kammel, Beliebtheit u. Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer. Pharus, zit. nach Kesselring s. o. unter 3.

dingten Wert hat. Die Kesselringsche Arbeit möchte ich, obwohl sie in den wesentlichen Fächergruppen (Sprachen sowie Mathematik — Naturwissenschaften) vielfach Übereinstimmung zeigt, nicht heranziehen, weil im Lehrerseminar eine ganze Menge den übrigen höheren Knabenschulen fremder Fächer hinzukommen, die das ganze Bild doch sehr verschieben können, zumal es sich um Fächer — und zwar 5—6 — von so ausgesprochenem Charakter wie Psychologie, Philosophie und Musik handelt. Auch die Untersuchungen von Walsemann aus dem Jahre 1907 können nicht mehr zum Vergleich herangezogen werden, da sie, wie schon oben erwähnt, auf wesentlich anderen Lehrplänen fußen. Im Folgenden sind nun die Zahlen von Walsemann mit den meinen zusammengestellt, und zwar zunächst von den beiden Knabenschulen, die Walsemann untersucht, Gymnasium (erste Zeile), Realschule (zweite Zeile); darunter meine Zahlen Oberrealschule (dritte Zeile). Die Einzelklassen sind, nach Unterrichtsstufen zusammengestellt, Unter-, Mittel-, Oberstufe, dabei sind, um die Beziehung zu Walsemanns Zahlen herzustellen, auch meine Ergebnisse auf Prozente der genannten Fächer umgerechnet (vgl. Abschn. 3), ohne daß aber eine völlige Annäherung möglich wäre, denn Walsemann hat ja nach der Beliebtheit, ich dagegen nach dem Interesse gefragt, und Walsemann hat auch noch einen Unterschied gemacht, ob das Fach an erster oder zweiter Stelle genannt ist.

	Unterstufe		Mittelstufe		Oberstufe			Unterstufe		Mittelstufe		Oberstufe	
	+	−	+	−	+	−		+	−	+	−	+	−
Religion	3	0	0	6	3	1	Math.	7	9	6	18	17	24
	1	5	0	19	—	—		14	6	13	14	—	—
	2	1	0	2	0	0		21	13	29	11	23	6
Deutsch	6	1	12	0	12	5	Naturk.	0	14	12	1	10	9
	5	5	2	4	—	—		1	18	27	16	—	—
	11	5	9	3	17	0		16	2	7	3	—	—
Lateinisch	18	9	11	14	3	22	Physik	—	—	—	—	—	—
	—	—	—	—	—	—		—	—	—	—	—	—
	—	—	—	—	0	0		—	—	11	8	20	4
Französ.	1	3	3	25	0	2	Chemie	—	—	—	—	—	—
	21	5	2	23	—	—		—	—	—	—	—	—
	31	9	12	16	8	18		—	—	15	5	15	5
Griechisch	—	—	6	19	7	23	Schreiben	0	20	—	—	—	—
	—	—	—	—	—	—		0	20	—	—	—	—
	—	—	—	—	—	—		3	3	—	—	—	—
Englisch	—	—	—	—	13	0	Zeichnen	6	6	4	2	2	2
	—	—	8	5	—	—		15	7	11	3	—	—
	—	—	10	9	10	18		3	14	1	23	0	31
Geschichte	26	1	22	0	25	2	Singen	3	18	3	0	0	0
	11	8	8	3	—	—		2	13	0	7	—	—
	7	13	9	7	6	9		2	14	—	—	—	—
Erdkunde	0	4	6	4	3	0	Turnen	30	3	16	4	5	0
	2	11	6	2	—	—		27	3	22	2	—	—
	4	26	5	6	4	7		3	9	4	7	1	5

Aus diesen Zahlen ersehen wir, es besteht, obwohl es sich um zwei verschiedene Schultypen handelt, völlige Übereinstimmung des Interessenverlaufs in den Sprachen Latein, Französisch, Griechisch, im Deutschen und

in den technischen Fächern Schreiben und Singen; nur teilweise Übereinstimmung in Religion, Geschichte, Erdkunde und Naturkunde; starke Abweichungen in Mathematik, Zeichnen und Turnen.

Um aber zu zeigen, daß gerade der Lehrplan und die Methode von ganz besonderer Bedeutung sind, eine Tatsache, auf die auch Kesselring[1]) bei dem bayerischen Lehrerseminar hingewiesen hat, will ich die Zahlen von Walsemann[2]) über sein Lyzeum, wo ja nach dem neuen Lehrplan von 1908 unterrichtet wird, der gerade für die Mathematik und Naturwissenschaften große Änderungen brachte, mit denen unserer Anstalt vergleichen, wo der mathematische Unterricht durchaus im Sinne der Unterrichtsreform — Anschauung und Anwendungen stark betont im Vordergrunde des Unterrichts — erteilt wird. Allerdings kann ich da nur Unter- und Mittelstufe vergleichen, da das Lyzeum ja einen Abschluß hat, der etwa der U II der Knabenschulen entspricht.

	Unterstufe				Mittelstufe			
	Lyceum		O-Realsch.		Lyceum		O-Realsch.	
	+	—	+	—	+	—	+	—
Religion	2	2	2	1	3	2	0	2
Deutsch	11	1	11	5	17	3	9	3
Französisch	22	5	31	9	8	7	12	16
Englisch	—	—	—	—	7	4	10	9
Geschichte	3	3	7	13	12	3	9	7
Erdkunde	3	11	4	26	1	7	5	6
Mathematik (Rechnen)	12	4	21	13	19	6	29	11
Naturkunde	4	7	16	2	7	4	7	3
Schreiben	0	7	3	3	—	—	—	—
Zeichnen	5	14	3	14	2	27	1	23
Singen	3	6	2	14	6	3	—	—
Turnen	25	0	3	9	18	3	4	7

Wir sehen, daß hier zu den Übereinstimmungen noch Mathematik und merkwürdigerweise Zeichnen hinzutritt. Alles weitere ergibt sich aus der Tabelle selbst. Man kann den Einfluß des Lehrplans bzw. der Methode, wie er aus dieser Gegenüberstellung sich ergibt, gar nicht stark genug betonen. Die gerade in den neueren Untersuchungen auftretende Beliebtheit der Mathematik bzw. das starke mathematische Interesse führe ich lediglich darauf zurück, wie ich schon früher ausführte, daß die Gedanken der mathematischen Unterrichtsreform, wie sie seit 1905 etwa propagiert werden, auch ohne daß die offiziellen Lehrpläne in Preußen z. B. ihr entsprechend geändert sind, doch in den jüngeren Jahrgängen der Lehrerschaft sich durchgesetzt haben.

Um weitere Vergleiche zu ermöglichen, führe ich noch für einige Fächer die Verhältniszahlen für Beliebtheit : Unbeliebtheit, die Kammel[3]) bei Abi-

[1]) Kesselring, Die Stellung der Schüler zu den Unterrichtsgegenständen. Deutsche Psychologie. 1916, 1917, 1919.

[2]) Walsemann, Das Interesse, Wesen, tatsächlicher Bestand und Bedeutung der inneren Anteilnahme am Unterricht. 1920.

[3]) Kammel, Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer. Pharus zit. nach Kesselring s. Nr. 1.

turienten einer österreichischen Oberrealschule und Kesselring[1]) in den beiden Klassen eines bayerischen Lehrerseminars festgestellt hat. Auch hier wird der Vergleich natürlich gehemmt dadurch, daß in den beiden Fällen die Fragestellung eine andere war als bei mir, auch die Berechnungsmethoden nicht genau konform sind, aber für einen rohen Vergleich dürfte das irrelevant sein.

	Kammel	Kesselring		
		I. Klasse	II. Klasse	Zusammen
Deutsch	11 : 3	28 : 10	33 : 5	61 : 15
Geschichte . . .	5 : 10	45 : 20	41 : 8	86 : 28
Erdkunde. . . .	4 : 2	20 : 18	18 : 24	38 : 42
Mathematik . . .	25 : 7	36 : 15	32 : 42	68 : 57
Physik	11 : 10	34 : 7	36 : 1	70 : 8
Chemie.	4 : 5	32 : 16	10 : 1	42 : 17
Naturkunde . . .	9 : 13	11 : 1	8 : 1	19 : 2
Französisch . . .	— : —	3 : 7	— : —	— : —

7. Die von mir im ersten Teil der Arbeit gebrachten graphischen Darstellungen geben uns ein relativ klares Bild vom Interessenverlauf in den verschiedenen Klassenstufen, und zwar ist das Interesse hier als eine Funktion des Alters bzw. der Bildungsstufe aufgefaßt. Die methodische Arbeit von Deuchler[2]) gibt nun in ganz anderer Weise die Möglichkeit, das Interesse bzw. die Beliebtheit eines Fachs in ein anschauliches Bild einzuordnen. Das Einteilungsprinzip liefert ihm dazu der Begriff der Indifferenzzone, den er — in Kürze nur — in folgender Weise gewinnt. Er berechnet zunächst den Beliebtheitsprozentsatz wie oben angegeben nach der Formel $p_\lambda = \frac{n_\lambda}{g \cdot s} \cdot 100$ worin λ der Index für ein Fach ist. Dann definiert er — die Begründung dafür bei ihm selbst — als Indifferenzzone: $J = \frac{\Sigma p_\lambda}{f} = \frac{100}{f}$, worin f die Zahl der Fächer, und gruppiert nach dieser die Fächer nach folgendem Schema:

1. $\left\{ \begin{matrix} p_b \\ p_u \end{matrix} \right. \leqq J$ indifferente,
2. $\left\{ \begin{matrix} p_b > J \\ p_u \leqq J \end{matrix} \right.$ beliebte oder positive,
3. $\left\{ \begin{matrix} p_u > \\ p_b \leqq \end{matrix} \right.$ unbeliebte oder negative,
4. $\left\{ \begin{matrix} p_b \text{ , } p_u > J \\ p_3 - p_u \leqq J \end{matrix} \right.$ gleichseitig betonte,
5. $\left\{ \begin{matrix} p_b \text{ , } p_u > J \text{ positiv ungleichseitig} \\ p_b - p_u > J \text{ betonte,} \end{matrix} \right.$
6. $\left\{ \begin{matrix} p_b \text{ , } p_u > J \text{ negativ ungleichseitig} \\ p_u - p_b > J \text{ betonte Fächer.} \end{matrix} \right.$

[1]) Kesselring, Die Stellung der Schüler zu den Unterrichtsgegenständen. Deutsche Psychologie. 1916, 1917, 1919.

[2]) Deuchler, Über die methodische Behandlung der Beliebtheitsuntersuchungen. Ds. Zeitschrift. 1917. Heft 1 und 2.

In den Kategorien 2—6 wird noch eine Gradabstufung vorgenommen in schwach, mittel, stark und überstark, nach folgendem ohne weiteres verständlichen Schema:

Gruppe 2. p_b,	schwach	mittel	stark	überstark
„ 3. p_u				
„ 4. p_b u. p_u	$< 2\,J$	$< 3\,J$	$< 4\,J$	$> 4\,J$
„ 5. p_b—p_u				
„ 6. p_u—p_b				

Um nun dieses Deuchlersche Schema mit den verschiedenen Abstufungen für alle Fächer und alle Klassenstufen gleichzeitig anwenden zu können, versehe ich im folgenden die Fächer mit einem Index, der die oben geschilderte Abstufung angibt und zwar ist schwach mit 1, mittel mit 2, stark mit 3 und überstark mit 4 versehen. Irgendwelche Folgerungen aus den Aufstellungen hier zu ziehen, erübrigt sich, da das schon vorher geschehen ist. Ich bringe nun hier noch einmal meine Zahlen (die Prozentberechnung ebenfalls nach Deuchler, aber diese Tabelle hier nicht mitgeteilt), eingeordnet in das Deuchlersche Schema, mit den Intensitätsindizes versehen, ferner die von Walsemanns Knabenschulen, wobei aber immer zu bedenken ist, daß Walsemanns Prozentzahlen etwas anders berechnet sind; die Fächer sind durch leicht verständliche Abkürzungen gegeben.

Klasse	Indifferenzzone	Indifferent	Positiv	Negativ	gleichseitig betont	positiv ungleichseitig betont	negativ ungleichseitig betont
			1. Oberrealschule				
I	9,1	Er. D. T. Rlg.	M_3 Ph_2 Ch_1	Fr_1 E_2 G_1 Z_2			
O II	9,1	G. Er. T. Rlg.	E_1 M_2 D_2 Ph_2 Ch_1	Fr_1 Z_3			
U II	8,3	Er. T. Rlg.	M_3 D_1 Ph_1 Ch_1 N_1	E_1 G_1 Z_2			Fr_2
O III	9,1	N. Rlg.	Fr_1 E_1 G_1 Er_1 D_1	Ph_1 T_1 Z_2	M_1		
U III	10,0	G. D. T. N. Rlg.	M_3	Fr_1 Er_1 Z_2	E_1		
IV	11.1	D. T. Rlg.	M_3 N_1	G_1 Er_2 Z_1		Fr_2	
V	10,0	G. Rlg.	Fr_2 D_1 N_1	Er_2 Z_1 Si_1 T_1	Re_1		
VI	10,0	Schr. Rlg.	Fr_3 D_1 N_1	G_1 Er_2 Si_1 T_1	Re_1		
			2. Gymnasium				
I	7,7	Rlg. Fr. Er. Z. T.	D_1 E_2 G_3	L_2 Gr_3 M_3	N_1		
O II	7,7	Rlg. Er. Z. Si. T.	D_1 G_3 E_1 N_1	L_3 Gr_2	M_2		
U II	8,3	Rlg. Er. Z. Si. T.	D_2 G_2 N_2	Fr Gr_3	L_1		M_2
O III	8,3	Er. Si.	D_1 G_3 N_1 Z_1 T_2	Rlg_2 Fr_3 Gr_2 M_2	L_1		
U III	8,3	Rlg. D. Z.	G_2 N_1 Si_1 T_2	L_2 Fr_2 Er_1 M_2	Gr_1		
IV	8,3	Rlg. D. Si. Er. Schr. Z.	G_4 T_4	L_1 Fr_1 M_2 N_3			
V	9,1	Rlg. Er. M. N.	G_2 T_1 D_1	Sch_3 Si_3	L_1Z_1		
VI	9,1	Rlg. D. Er. M.	L_2 G_2 T_3	Sch_2 Si_2 N_1			
			3. Realschule				
I	9,1	Er. Z. Si.	Rlg_3 D_1 Fr_1	E_1 G_1 M_1 T_1	N_2		
II	9,1	D. E. G. Er. Z.	M_1 T_1	R_2 Fr_2 Si_2		N_4	
III	9,1	Rlg. D. G. Er.	E_1 Z_2 T_4	Fr_4 N_1			M_3
IV	9,1	Rlg. D. Er. Si.	G_2 M_2 T_2	N_2 Sch_2	Fr_1Z_1		
V	9,1	Rlg. D. M.	Fr_3 Z_3 T_2	G_1 Er_1 N_2 Sch_2 Si_1			
VI	9,1	Rlg. Z. Er. D.	Fr_2 G_1 T_2	N_1 Sch_1 Si_1	M_1		

Zum Schluß darf ich noch einer angenehmen Pflicht nachkommen. Herrn Prof. Stern, der mich durch überaus bereitwillige Überlassung der Literatur so freundlichst unterstützt, sei auch an dieser Stelle herzlichst gedankt.

Über die Auffassung der Winkel an der Wandtafel.

Ein Beitrag zur Psychologie der Raumformenvorstellung.

Von Ernst Haase.

1.

Bei Gelegenheit einer Untersuchung zur Methodik des Raumlehreunterrichts lag mir daran, zu wissen, unter welchen Bedingungen ein an die Schulwandtafel gezeichneter Winkel von den Kindern der Klasse am genauesten aufgefaßt wird, welchen Einfluß darauf die Lage des Scheitels und die Richtung der Schenkel haben, ferner aber besonders auch, wie das Alter und das Geschlecht der Kinder und ihre Entfernung von der Wandtafel dabei mitwirken. Die Größe der Winkel wurde nicht mit in Betracht gezogen, weil darüber eine besondere Untersuchung geplant war.

Um die Frage zu beantworten, wurde eine umfangreiche Erhebung veranstaltet, deren Ergebnisse ich hier kurz mitteilen will.

Mit Rücksicht auf den Zweck erschien es wichtig, daß die Untersuchung sich möglichst genau an die Erscheinungen im Alltagsleben des Unterrichts anschloß. Deshalb wurden einfach die Winkel in üblicher Größe (40—50 cm Schenkellänge) an die Wandtafel gezeichnet, und die Kinder erhielten die Weisung, sie von ihrem Platze aus mit Lineal und Bleistift möglichst genau auf Papier nachzuzeichnen. Das so gewonnene Material wurde dann statistisch verarbeitet. Das Verfahren ist sehr einfach, aber freilich nicht „exakt“ im strengsten Sinne; derartige Massenuntersuchungen haben ihre unzweifelhaften Mängel. Es muß dabei immer mit Zufallsmöglichkeiten gerechnet werden, die die Ergebnisse beeinflussen können. Keine der Fehlerquellen, deren es eine ganze Reihe gibt, läßt sich dabei von vornherein ganz ausschalten. Das sei zunächst zugegeben. Demgegenüber hat das Verfahren aber auch seine Vorzüge. Einmal lehnt es sich engstens an die Erfahrung an, die Kinder bleiben in ihrer gewohnten Umgebung und sind daher völlig unbefangen. Ferner bietet die Übertragung der Ergebnisse auf die unterrichtliche Erfahrung keine Schwierigkeiten dar, was man von manchen durch exakte Untersuchung gewonnenen Ergebnissen nicht behaupten kann. Und endlich ist es hinreichend einfach, so daß schwere Einwirkungen von unprüfbaren Nebeneinflüssen nicht zu fürchten sind. Die Fehlerquellen lassen sich zwar im einzelnen nicht ausschalten. Ihr Einfluß braucht aber nicht allzu hoch bewertet zu werden, und überdies verlieren sie in dem Maße an Bedeutung, in dem die Masse des Untersuchungsmaterials wächst: Je mehr kindliche Zeichnungen zur Prüfung vorliegen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß sich Fehler, die durch Zufälligkeiten entstehen, völlig ausgleichen. Ganz frei von Fehlerquellen ist ja übrigens auch die sorgfältigste Einzeluntersuchung nicht.

Die Erhebung erstreckte sich auf die fünf obersten Knabenklassen und die vier obersten Mädchenklassen einer achtstufigen Volksschule. Es waren insgesamt 373 Kinder beteiligt. Da jedes Kind 12 Winkel zeichnete, so standen nach Abzug einiger unbrauchbarer Zeichnungen im ganzen 4398 Winkel für die Prüfung zur Verfügung. Die Winkel hatten die Größen von 45^0 und 60^0. Zwei von ihnen waren Winkel von 90^0; bei ihnen war darauf

Bedacht genommen, daß ihre Schenkel nicht in senkrechter und wagerechter Richtung standen.

Hinsichtlich der Lage der Scheitel und der Richtung der Schenkel mußte versucht werden, aus der unendlichen Fülle der Möglichkeiten die charakteristischen Fälle herauszufinden. Dabei wurde folgende Erwägung zugrunde gelegt: die Scheitel können so liegen, daß die Schenkel nach abwärts, nach aufwärts, nach rechts oder nach links gerichtet sind. Sie können also oben, unten, links oder rechts liegen. Alle anderen Lagen lassen sich zwischen zwei dieser Grenzfälle einreihen. Bei jeder dieser vier Scheitellagen gibt es drei Fälle für die Richtung der Schenkel: der eine Schenkel kann senkrecht oder wagerecht, der andere schräg gerichtet sein. Da der schräge Schenkel rechtsschräg oder linksschräg sein kann, so ergeben sich für jede Scheitellage zunächst zwei Lagen der Schenkel: senkrecht (oder wagerecht) und rechtsschräg, senkrecht (oder wagerecht) und linksschräg. Ferner aber können beide Schenkel schräg gerichtet sein. Das ergibt insgesamt zwölf Fälle der Winkellage, die als Grenzfälle alle die unendlich vielen möglichen Lagen und Richtungen umfassen. Die zwölf Winkel wurden in möglichster Abwechslung dargeboten, um das Moment der Übung so weit als möglich auszuschalten. — Als Zeit wurden die Unterrichtsstunden gewählt, in denen die Kinder erfahrungsmäßig die größte Frische zeigen.

Das gesamte Material wurde sodann einer genauen Messung unterzogen. Dabei erwies es sich als notwendig, die Messungsergebnisse zu Gruppen zusammenzufassen. Als richtig wurde jede Lösung betrachtet, die nicht über 5^0 von der Vorlage abwich. Es kamen natürlich auch absolute Treffer vor, also Zeichnungen, die ohne jede Abweichung genau mit der Vorlage übereinstimmten. Ihre Zahl war aber, wie zu erwarten war, gering, und es stellte sich bald heraus, daß ihre Verteilung ein ganz falsches Bild von der Treffsicherheit der einzelnen Kindergruppen gab. Bei der statistischen Bearbeitung hat sich die Trefferbreite von $\pm 5^0$, also von insgesamt 10^0 als praktisch erwiesen, und ich habe sie nach verschiedenen Abänderungsversuchen als geeignet beibehalten. Es erhielten also alle Winkel, deren Größe nicht über 5^0 vom Vorbilde abwich, die Fehlerbezeichnung 0, und zwar 0 + oder 0 —, je nachdem der Winkel zu groß oder zu klein gezeichnet war. Sie sind in dieser Arbeit als „Treffer“ bezeichnet. Die Fehler von mehr als 5^0 wurden in ähnlicher Weise behandelt, d. h. sie wurden in Gruppen zusammengefaßt, von denen jede eine Fehlerbreite von 5^0 umfaßte. Sie erhielten bei einer Größe von $5—10^0$ die Bezeichnung 1 (1 + oder 1 —) bei $10—15^0$ die Bezeichnung 2, bei $15—20^0$ die Bezeichnung 3 usw. Bei der weiteren Bearbeitung wurde die Anzahl der Gruppen späterhin auf 6 (6 + und 6 —) beschränkt und zwar so, daß alle Fehler über 30^0 der Gruppe 6 zugewiesen wurden, auch wenn sie die Grenze von 35^0 überschritten. Dadurch sind einige ganz extreme Einzelfälle, deren Zahl natürlich verschwindend klein ist, ein wenig zu günstig bewertet; es ist aber zugleich verhütet worden, daß bei manchen kleinen Gruppen durch einige wenige solcher jenseits der Grenze normaler Auffassungs- und Darstellungsfähigkeit liegender Fälle gewisse Durchschnittswerte so beeinflußt wurden, daß sie ein falsches Bild der Sachlage ergeben hätten.

Der besseren Übersicht wegen habe ich dann noch bei manchen Berechnungen die Fehlergruppen 1—3 (Verschätzungen von 5^0 bis 20^0) und die

Gruppen 4 bis 6 (Verschätzungen über 20°) zu Sammelgruppen zusammengefaßt. Jene sind in der Arbeit als „leichte Verschätzungen", diese als „schwere Verschätzungen" bezeichnet.

Eine gewisse Schwierigkeit bot die Berücksichtigung der Entfernung von der Wandtafel. Da die neun Klassenzimmer verschiedene Längen und verschiedene Bankanordnungen und Bankgrößen hatten, so mußte ein einheitliches Maß für alle festgesetzt werden. Um brauchbare Zahlen zu erhalten, wurde folgende Erwägung angestellt: Ein Klassenzimmer einer Volksschule ist etwa 8 m lang. Es enthält etwa 8 Bankreihen, deren jede eine mittlere Breite von 75 cm hat. Diese angenommenen Maße entsprachen einigermaßen den Durchschnittsmaßen der 9 Zimmer. Rechnen wir nun die drei letzten Bänke als Hinterplätze, die drei vorderen als Vorderplätze, die beiden mittleren als Mittelplätze, so ergibt sich für die Vorderplätze ein Höchstabstand von 4,25 m, für die Hinterplätze ein Mindestabstand von 5,75 m. Die Bankreihen zwischen 4,25 m und 5,75 m bildeten die Mittelgruppe. Diese war auf zwei Bankreihen veranschlagt; in den Einzelfällen waren es aber 1—3 Bankreihen.

Hinsichtlich des Alters der Kinder ist zu bemerken, daß Mädchen im Alter von 10 bis 14 Jahren, Knaben im Alter von 9 bis 14 Jahren herangezogen wurden. Die Bevorzugung der Knaben ergab sich aus folgendem Grunde: Es mußte damit gerechnet werden, daß die Entwickelung der Genauigkeit der Auffassung durch den Raumlehreunterricht beeinflußt wird. Deshalb sollte für beide Geschlechter die Erhebung so eingerichtet sein, daß sie zwei Jahrgänge mit umfaßte, die noch nicht am Raumlehreunterricht teilnahmen. Da in den hiesigen Volksschulen dieser Unterricht für Mädchen erst in Klasse 2, für Knaben aber bereits in Klasse 3 beginnt, so ergab sich die Notwendigkeit, einen Knabenjahrgang mehr heranzuziehen. Die Vorsicht erwies sich übrigens als überflüssig: bei klassenweiser Berechnung der Zahlenwerte konnte ein merklicher Einfluß des Raumlehreunterrichts auf die Genauigkeit der Winkelauffassung nicht nachgewiesen werden. In dieser Feststellung, die einem erfahrenen Schulmann kaum eine große Überraschung bereiten wird, liegt eine herbe Kritik der derzeit noch üblichen Praxis des Raumlehreunterrichts.

Da hiernach die Einbeziehung des Jahrganges 9 der Knaben überflüssig war, so ist er überall da, wo es auf Vergleichszahlen zwischen beiden Geschlechtern ankam, unberücksichtigt geblieben.

So viel über die Gewinnung des Materials. Seine Bearbeitung erfolgte nach den Regeln der Statistik. Als einwandfrei erwiesen wurden dabei nur solche Ergebnisse betrachtet, die einer wiederholten Prüfung bei immer wieder geänderter Anordnung des Materials standhielten.

2.

Zunächst soll nun die Frage erörtert werden, ob mit zunehmendem Alter auch die Genauigkeit in der Auffassung der Winkelgrößen zunimmt.

Die Beantwortung kann auf verschiedene Weise geschehen. Am einfachsten erscheint die Lösung, wenn man fragt: Nimmt die Anzahl der Treffer von Jahrgang zu Jahrgang zu? Das ist tatsächlich der Fall:

Alter	10 Jahre	11 Jahre	12 Jahre	13 Jahre	14 Jahre
Treffer	35%	34%	35%	38%	41%

Abgesehen von der etwas zu hohen Trefferzahl bei den 10jährigen Kindern haben wir hier einen ziemlich gleichmäßigen Aufstieg. Allein schon die kleine Abweichung zeigt das bei Massenuntersuchungen unvermeidliche Mitspielen von Zufallsmöglichkeiten. Das fällt noch mehr ins Auge, wenn man die Reihen der Knaben und Mädchen trennt. Es haben

10jähr.	Knaben:	37%	Mädchen:	28%	Treffer
11 „	„	34%	„	33%	„
12 „	„	40%	„	32%	„
13 „	„	41%	„	34%	„
14 „	„	44%	„	36%	„

In beiden Reihen zeigt sich das gleiche Aufstreben: die Trefferzahlen nehmen im allgemeinen zu. In beiden sind aber Stellen, die von der Aufstieglinie abweichen. Die 10jährigen Knaben weisen eine zu hohe Zahl auf, und dasselbe gilt von den 11jährigen Mädchen, die um etwa 3% zu günstig abschneiden. Die Störungen sind nicht so groß, daß sie die Gesamtrichtung der aufsteigenden Linie beeinflußten; diese steht zweifellos fest. Aber sie geben uns doch nach einer Seite hin zu denken. Darf man die Zunahme der Genauigkeit in der Auffassung der Winkel ausschließlich an der Prozentzahl der Treffer messen? Die Zunahme der Genauigkeit wird sich darin bemerklich machen, daß die Gesamtzahl der Fehlerwerte sich verringert. Wenn bei jedem Kinde die Treffsicherheit gleichmäßig, also nicht sprunghaft zunähme, und wenn das Tempo dieser Zunahme bei allen Kindern annähernd gleich wäre, dann müßte entsprechend diesem Wachstum die Zahl der Treffer in gleichem Verhältnis steigen. Ob die erste Voraussetzung zutrifft, das erscheint mir bereits fraglich; die zweite ist zweifellos abzulehnen: von einer gleichmäßigen Zunahme der Genauigkeit bei allen Kindern kann keine Rede sein. Daher wird die Zahl der kindlichen Darstellungen, die die Grenzen der Fehlergruppen nach der Trefferzone hin überschreiten, trotz der allgemeinen Zunahme der Genauigkeit mehr oder minder zufällig sein. Manche Kinder sind von vornherein für die genaue Auffassung von Raumformen günstig veranlagt; viele eilen in ihrer Entwickelung den anderen voraus. Wenn nun ein Jahrgang eine größere Anzahl derartiger Bevorzugter enthält, was mehr oder minder zufällig ist, so wird er naturgemäß eine günstige Trefferzahl aufweisen.

Daß das keine bloße Vermutung ist, das zeigt sich, wenn man die Zahlen der absoluten Treffer etwas näher betrachtet. Absolute Treffer sind insgesamt 21 vorgekommen:

Alter	10 Jahre	11 Jahre	12 Jahre	13 Jahre	14 Jahre
Knaben	—	2	—	—	3
Mädchen . . .	2	1	3	5	5

Es sind also bei Knaben 5, bei Mädchen 16 absolute Treffer vorgekommen. Diese Zahlen, die bei den Mädchen eine dreifache Überlegenheit über die Knaben zu verraten scheinen, vergleiche man mit den oben angeführten Trefferreihen, in denen die Mädchen durchweg wesentlich schlechter abschneiden als die Knaben. Bei der Reihe der absoluten Treffer fällt das

Zufällige der Zahlen ohne weiteres ins Auge. Allerdings dürfte die scheinbare Überlegenheit der Mädchen nicht lediglich Zufallssache sein; dazu tritt sie zu deutlich in die Erscheinung. Wahrscheinlich ist sie folgendermaßen zu deuten: Die Mädchen reflektieren bei der Wiedergabe der geschauten Winkel weniger als die Knaben. Die Übertragung der Winkel erfolgt bei ihnen also ohne Umweg und damit ohne die leichte Unsicherheit, die sich bei dem Bestreben, die Auffassung durch die Überlegung stützen zu wollen, einzustellen pflegt. Durch die Überlegung wird die Treffsicherheit zwar im allgemeinen zweifellos erhöht, die Fähigkeit, die Form ganz genau zu treffen, aber herabgemindert, weil dazu eine gewisse Unbefangenheit gehört. Damit würde sich die Erscheinung, daß die Mädchen trotz ihrer geringeren Genauigkeit der Auffassung mehr absolute Treffer haben als die Knaben, unschwer erklären.

Wie dem auch sein mag: Die Trefferzahl ist offenbar nicht ein so völlig sicherer Anzeiger für die Entwickelung, wie es wohl zunächst scheinen konnte.

Als zweite wichtige Zahlenreihe, die als Beweis der fortschreitenden Entwickelung gelten kann, ist die der schweren Verschätzungen zu betrachten; nur die der schweren, denn die Gesamtzahlen aller Verschätzungen sind nicht charakteristisch, da sie nur die Umkehrungen der Trefferreihe sind.

Die schweren Verschätzungen, also die Verschätzungen über 20° (Gruppe 4 bis 6), betragen:

Alter	10 Jahre	11 Jahre	12 Jahre	13 Jahre	14 Jahre
Knaben	12%	10%	8%	6%	3%
Mädchen . . .	19%	14%	9%	6%	8%

Abgesehen von einer kleinen Abweichung (bei 14jährigen Mädchen) nehmen die Zahlen von Jahrgang zu Jahrgang gleichmäßig ab. In der Summe erfolgt die Abnahme ohne jede Ausnahme:

Kinder	10 Jahre	11 Jahre	12 Jahre	13 Jahre	14 Jahre
Fehler	14%	11%	8%	6%	5%

Es erscheint ohne weiteres begreiflich, daß die Abnahme der schweren Verschätzungen ein deutlicheres Bild der Entwickelung geben muß als die Zunahme der Treffer, wenn man folgende Überlegung anstellt: Die Stelle, an der sich die überwiegende Mehrzahl der Ergebnisse zusammenballt, ist nicht für jeden Winkel die Trefferzone, sondern sie liegt bei einer großen Anzahl von Winkeln in der Zone der leichten Unterschätzungen (Gruppe —1 bis — 3). Je mehr die Genauigkeit zunimmt, desto stärker ist also zwar die Abwanderung aus der Zone der schweren Verschätzungen; aber diese Abwanderung ist nicht gleichbedeutend mit einer Zuwanderung in die Zone der Treffer. Der Zuwachs zur Trefferzone verschiebt sich in dem Maße, in dem die Stelle der stärksten Häufung von dieser entfernt liegt. Es ist daher ganz lehrreich, einmal die Stelle der stärksten Häufung der Ergebnisse als Maßstab zu benutzen. Für die Gesamtheit aller Winkel ist dies bei allen fünf Jahrgängen die Gruppe 0—, also die Gruppe der ganz

leichten Unterschätzungen, die noch in die Trefferzone fallen. Stellen wir diese mit ihren Nachbargruppen zusammen, so ergibt sich folgendes Bild:

Gruppen:	0+	0—	—1
10jährige Kinder:	17%	18%	14%
11 „ „	16%	18%	17%
12 „ „	14%	21%	19%
13 „ „	16%	22%	20%
14 „ „	17%	25%	20%

Die Summe der Zahlen der „Häufungszone", wie wir diese drei Gruppen als Gesamtheit benennen wollen, zeigt von Jahrgang zu Jahrgang einen ganz gleichmäßigen Zuwachs, nämlich:

Alter	10 Jahre	11 Jahre	12 Jahre	13 Jahre	14 Jahre
	49%	51%	54%	58%	62%

Auch in der Mittelgruppe dieser Zone, der Gruppe 0— ist ein Fortschritt festzustellen. Im Gegensatz dazu ist bei der einen der beiden Randgruppen, der Gruppe 0+, von einer aufsteigenden Linie keine Rede. Die Zahlenlinie geht abwärts und aufwärts, ohne eine bestimmte Richtung erkennen zu lassen. Die Trefferzone wächst also nur in ihrer negativen Hälfte gleichmäßig an, nicht aber in der positiven; daher erklären sich ihre Unregelmäßigkeiten.

Es ergibt sich also folgendes: Ein ständiges Genauerwerden von Jahrgang zu Jahrgang ist unverkennbar; das zeigt die zunehmende Ballung in der Häufungszone deutlich genug. Der Zuwachs ist aber nicht von beiden Seiten gleichmäßig, und daher ist auch der Zuwachs in der Trefferzone nicht gleichmäßig.

Man kann dieses Ergebnis aber noch anders ausdrücken: Je jünger der Jahrgang ist, desto mehr verstreuen sich die Messungsergebnisse über alle Gruppen der Wertskala: je älter er ist, desto mehr ballen sie sich an einer Stelle zusammen. Diese Stelle ist für unsere Winkel die negative Seite der Trefferzone.

Nun gibt es noch eine Berechnungsweise, die m. E. am besten geeignet ist, einen exakten Ausdruck für die Zunahme der Treffsicherheit zu gewinnen: Man setzt die Zahlen, die die Gruppen bezeichnen (1, 2, 3 bis 6), als Maßzahlen für die Schwere der Verschätzung. Mit ihnen multipliziert man die Anzahl der auf diese Gruppe entfallenden Fehlschätzungen. Dann addiert man die gewonnenen Werte. Man erhält dadurch eine Summe, in der sowohl die Anzahl der Fehlschätzungen, als auch ihre Größe, klar zum Ausdruck kommen. Um Zahlen zu erhalten, die man unmittelbar miteinander vergleichen kann, dividiert man die Summe durch die Anzahl der Winkel, die die Kinder des betreffenden Jahrganges gezeichnet haben und erhält auf diese Weise den Fehlerdurchschnitt des Jahrganges.

In unserem Falle ergibt sich dabei folgende Reihe:

Alter	10 Jahre	11 Jahre	12 Jahre	13 Jahre	14 Jahre
	1,55	1,57	1,33	1,20	1,09

Da die Zahlenreihe von der zufälligen Zusammensetzung jedes Jahrganges aus x Knaben und y Mädchen abhängig ist, so enthält sie eine Unstimmigkeit (bei den Elfjährigen), die verschwindet, wenn man statt des Gesamtdurchschnittes das arithmetische Mittel zwischen den Durchschnittsfehlern der Knaben und der Mädchen berechnet. Dann ergibt sich:

Alter	10 Jahre	11 Jahre	12 Jahre	13 Jahre	14 Jahre
	1,64	1,58	1,34	1,21	1,09

Diese Zahlenreihe dürfte die Abnahme der Fehlschätzung und damit die Zunahme der Treffsicherheit am genauesten darstellen, weil in ihr sowohl die Abnahme der Anzahl, als auch die Abnahme der Schwere der Fehler zum Ausdruck kommen.

Zum Verständnis der Zahlen sei noch folgendes hinzugefügt: Zwischen der Fehlschätzung eines 10jährigen und eines 14jährigen Kindes besteht ein Unterschied von 0,55. Diese Verbesserung wird in vier Jahresfortschritten erzielt; das ergibt für jedes Jahr 0,14. Da die Größe 1 einer Gruppe, also einer Spanne von 5° entspricht, so vermindert sich die Fehlschätzung jährlich um rund den 7. Teil von 5°, also um 43 Min. Um soviel nimmt also durchschnittlich bei jedem Kinde jährlich die Treffsicherheit zu. Die Schätzung der Winkel wird nach unserer Statistik zwischen dem 10. und dem 14. Lebensjahre in jedem Jahre durchschnittlich um 43 Min. genauer.

Zusammenfassend läßt sich sagen: Es findet vom 10. bis zum 14. Lebensjahre eine Entwickelung in der Auffassung der Winkel in der Weise statt, daß die Genauigkeit der Abschätzung, die Treffsicherheit, zunimmt. Das zeigt sich besonders darin, daß die Verschätzungen an Anzahl und Schwere von Jahr zu Jahr abnehmen. Die Abnahme beträgt jährlich etwa 43 Min. (Schluß folgt.)

Denkschrift des Londoner Schulpsychologen über die Begabungsverteilung in Londoner Schulen.

Von Martha Muchow.

Mit einem Vorworte, in dem der Leiter des Londoner Schulwesens Blair auf die große Bedeutung von Erhebungen über die Verteilung der Begabungen für die Lösung schulorganisatorischer Probleme hinweist, veröffentlicht der London County Council drei Memoranda des Amtspsychologen Cyril Burt über die Verteilung der Befähigung unter den Kindern von Hilfsschulen und gewöhnlichen Elementarschulen und über die Beziehungen zwischen den Befähigungen für die einzelnen Schulfächer. (Cyril Burt, The Distribution and Relations of Educational Abilities. London 1917.)

Für die Ergebnisse seiner Untersuchungen erhebt der Verfasser noch nicht den Anspruch auf Endgültigkeit, einerseits weil das Material zum größeren Teil als Nebenprodukt einer anderen, die Hilfsschulen betreffenden Untersuchung gewonnen worden ist, andererseits weil die Erhebungen sich vorläufig auf einen Stadtteil Londons beschränken. Da die Statistik immerhin

rund 32000 Kinder erfaßte und der Stadtteil mit besonderer Vorsicht ausgewählt wurde, so daß er im großen und ganzen als geeigneter Repräsentant für die Londoner Verhältnisse, besonders in bezug auf die soziale Lage seiner Bewohner, gelten konnte, dürfte es jedoch wahrscheinlich sein, daß die Ergebnisse bereits die charakteristischen Züge aufweisen, welche eine Gesamtuntersuchung der Verteilung der Begabungen ergeben würde. Es wird auf die wesentlichsten Ergebnisse später kurz eingegangen werden.

Auch seine Methoden möchte Burt zunächst nur als Versuche angesehen wissen, die in späteren Untersuchungen des Ausbaues und der Änderung den Erfahrungen entsprechend bedürfen. Die Veröffentlichung der drei Denkschriften erfolgt vor allem, um das Interesse der Lehrerschaft für die Mitarbeit an einheitlichen, periodisch zu wiederholenden wissenschaftlichen Begabungsstatistiken, die als Grundlage für die mannigfachen Aufgaben der Schulorganisation nötig sind, zu wecken. Denn wenn auch die experimentellen Unternehmungen und die Sichtung und Verarbeitung des Materials durch den amtlich dazu bestellten Psychologen erfolgt, so ist doch für umfangreiche Untersuchungen eine rege und bereitwillige Mitbeteiligung der Lehrer erforderlich. Ja, nur in der unmittelbaren Arbeitsgemeinschaft zwischen Pädagogen und Psychologen, die erst durch die auch in Deutschland oft geforderte Einrichtung des Schulpsychologen wirklich ermöglicht wird, kann die zweckmäßige Ausgestaltung solcher für die Schulorganisation so überaus wichtiger Untersuchungen erarbeitet werden. In dem Stadtteil, welchen Burt für seine Erhebungen auswählte, hat eine solche Arbeitsgemeinschaft geradezu vorbildlicher Art bestanden. Mit besonderem Danke erkennen sowohl der Schulrat wie der Verfasser die aufopfernde und verständnisvolle Unterstützung des Unternehmens durch die Lehrer an. Eine Fülle von Listen, Zeugnissen und Begabungsschätzungen waren aufzustellen; Unterrichtsstunden mußten geopfert, umfangreiche organisatorische Maßnahmen in den einzelnen Schulen mußten getroffen werden, damit der Psychologe seine experimentellen Prüfungen an ganzen Klassen und an einzelnen Kindern vornehmen konnte. Aber die Einsicht in die Bedeutung der mühsamen Untersuchung für die Vorbereitung einer naturgemäßeren Organisation des Schulwesens, die in letzter Linie doch wieder Lehrern und Schülern zugute kommen würde, und gewiß auch der zu erwartende Gewinn an Erfahrungen, den die Lehrer aus dem Austausch ihrer Meinungen mit dem Psychologen während seiner Arbeit in den Schulen ziehen würden, hat sie nicht nur zur Duldung des Psychologen in der Schule, die bei uns vielfach schon als Höchstmaß des Entgegenkommens betrachtet wird, sondern zu tätiger, interessierter Mitarbeit veranlaßt.

Das 1. Memorandum hat eine Untersuchung der allgemeinen Leistungsfähigkeit der Schüler in den 6 Special Schools des Stadtteils zum Gegenstand. Das Maß der Leistung jedes Kindes wurde vom Lehrer mit Hilfe des durch Verordnungen der Schulbehörde festgelegten Standardverfahrens zum Ausdruck gebracht. Standard —3 entspricht der Leistung eines normalen 3jährigen, Standard 0 der eines 6jährigen, Standard Ex. VII oder VIII der eines 14jährigen normalen Kindes. Die Standardwerte wurden von Burt in Klassen- oder Einzelprüfungen im Rechnen, Zeichnen und Diktatschreiben nachgeprüft und berichtigt. Durch Addition von 6 zu dem Standard erhält man das diesem Standard entsprechende Lebensalter des normalen Kindes. Setzt man dies in Beziehung zum Alter des schwachsinnigen Kindes,

so erhält man bei Subtraktion den Leistungsrückstand (bei den untersuchten Kindern im Durchschnitt 5 Jahre), bei Division die Educational Ratio (vergleiche den Sternschen Intelligenzquotienten!), die bei den Untersuchungen Burts etwa $^5/_{10}$ oder genau 54% im Durchschnitt betrug. Von Interesse ist das Ergebnis Burts, daß bei Schwachsinnigen der Rückstand in den Schulleistungen bei weitem größer ist als der in der allgemeinen Intelligenz. Mangelnde Intelligenz ist gewöhnlich begleitet von besonders mangelhaften Schulleistungen und Kenntnissen; aber mangelhafte Kenntnisse sind keineswegs ein untrügliches Zeichen für einen gleich schweren Mangel an Intelligenz. Die Schüler der Special Schools sind demnach nicht immer Schwachsinnige (mental defectives) im engeren Sinne.

Das 2. Memorandum untersucht in derselben Weise die Schüler der normalen Elementarschulen. Die Statistik ergibt, daß auch hier eine große Zahl von Kindern einen Rückstand in den Schulleistungen aufweist. Die durchschnittliche Abweichung von dem normalen Niveau beträgt etwa ein Zehntel des Lebensalters, also für die 5jährigen ein halbes, für die 10jährigen ein ganzes und für die 15jährigen ein und ein halbes Jahr und zwar sowohl nach unten als auch nach oben. Je nach dem Grade der Abweichung nach unten über dieses Zehntel hinaus unterscheidet Burt „backwards" mit 15—30% und „defectives" mit größerem Rückstand. In diesem Sinne „backwards" sind in dem untersuchten Stadtteil 10% aller Elementarschüler. Eine besondere Untersuchung der Gründe des Zurückbleibens an 523 Schülern ergab, daß diese außerordentlich komplex sind; in den herangezogenen Beispielen erweist sich, daß in etwa 39% der Fälle die häuslichen Verhältnisse, Schulwechsel, gewerbliche Arbeit, körperliche Schwäche, Fehler und Gebrechen, Charakterfehler und andere „extraneous" Faktoren, dagegen in 61% schwache Allgemeinbegabung, mangelnde Begabung für einzelne Fächer, Unregelmäßigkeiten der geistigen Entwicklung und ähnliche „intrinsic" Faktoren als vorwiegend beteiligt angegeben werden. Für ganz London würde die Zahl der „backwards" sich schätzungsweise auf 30000—50000 belaufen, eine Zahl, die das Problem der „backwards" und ihrer bestmöglichen Förderung, mit dem sich bisher die einzelnen Schulen so gut wie möglich allein abzufinden hatten, auch für den Schulorganisator wichtig macht. Burt behandelt in einem besonderen Kapitel diese Frage ausführlich.

Das 3. Memorandum befaßt sich mit den Beziehungen zwischen der Leistungsfähigkeit der Schüler aus Hilfs- und Elementarschulen in den verschiedenen Fächern. Die Schulzeugnisse sind für diese Untersuchung nicht benutzt worden, da sie sich einerseits als unvergleichbar erwiesen haben und außerdem nicht rein die tatsächliche Leistung zum Ausdruck bringen, weil sie zum Teil aus erzieherischen Gründen, zur Aufmunterung oder zur Belohnung gegeben werden. Burt wählte daher 120 Kinder gleichen Geschlechts und Alters, gleicher sozialer Schicht und gleichen Schulfleißes mit dem Standard V, die gleich lange von demselben Lehrer unterrichtet worden waren, aus und prüfte sie zweimal in sämtlichen Schulfächern. Die Leistungen in den einzelnen Fächern wiesen verhältnismäßig recht hohe Korrelationen auf. Ein Kind, das in einem Fache Gutes leistet, zeigt auch in den meisten Fällen in allen anderen Fächern gute Leistungen. Burt schließt daraus, daß die Leistungen in allen Fächern bis zu einem gewissen Grade durch einen gemeinsamen Faktor bestimmt werden, den er als General Educational Ability

bezeichnet. Die höchste Korrelation mit diesem allgemeinen Faktor zeigt der Aufsatz in der Muttersprache, wenn er nicht schulmäßig, sondern wie es in der Untersuchung von Burt geschah, als Probe des zusammenhängenden logischen Denkens gewertet wird. Man würde mit ziemlicher Sicherheit mit diesem Test die General Educational Ability eines Schülers feststellen können, z. B. auch nach dem Ausfall des Aufsatzes ungefähr auf die Leistungen im Rechnen eingekleideter Aufgaben und in der Geographie oder der Geschichte schließen können. Leider erfahren wir keine Einzelheiten über die Methode der Aufsatzbewertung. Allerdings meint auch Burt, daß eine sichere Diagnose sich besser auf eine Serie von Tests stützen würde. Die Untersuchung der Korrelation zwischen jedem Schulfach und jedem einzelnen anderen ergibt vier Gruppen untereinander besonders eng korrelatierender Fächer: 1. die Rechengruppe, d. h. Rechenfertigkeit und Lösung von eingekleideten Aufgaben; 2. die Handfertigkeitsgruppe, d. h. Handarbeit, Zeichnen, Schreiben (Qualität und Tempo), welche mit Gruppe 1 negative Korrelation aufweisen; 3. die sprachliche Gruppe, d. h. Diktat, Lesen (Verständnis und Tempo); 4. die Aufsatzgruppe, d. h. Geschichte, Erdkunde, Naturkunde und Aufsatz. Während Gruppe 3 mit 1 kaum, mit 2 negativ korreliert, erscheint 4 mit allen 3 vorhergehenden eng verknüpft. Neben der General Educational Ability scheint demnach an den Leistungen ein zweiter Faktor beteiligt zu sein; er wird von Burt Special Educational Ability bezeichnet und scheint stets den Leistungen in einer Gruppe von Fächern gleichzeitig zugrunde zu liegen.

Ein Vergleich der Leistungen von Knaben und Mädchen ergab ein Plus zugunsten der Knaben im Rechnen und Zeichnen, der Mädchen im Aufsatz, in den sprachlichen Fächern und im Schreiben. Kinder aus sozial minder gutgestellten Familien zeigten einen Rückstand der Leistungen im Aufsatz, im Rechnen und Lesen, gegenüber den besten Leistungen, der sich auf 9—12 Monate belief.

Auf Grund seiner Resultate macht Burt zwei vorläufige Vorschläge für eine Reform der Schulorganisation. 1. Da eine Schulklasse, welche in bezug auf die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler homogen sein soll, notwendig in bezug auf deren Alter heterogen ist (siehe Memorandum II), muß eine neue Regelung des Versetzungsverfahrens eintreten. Während bisher nur ältere unbegabte Schüler zurückbleiben konnten, müssen auch begabte jüngere schneller aufrücken oder höheren Schulen zugewiesen werden dürfen. 2. Es muß die Möglichkeit bestehen, dieselben Schüler für die verschiedenen Fächergruppen je nach ihren Leistungen umgruppieren zu können. Kinder, die in bezug auf ihre Leistungen im Diktat eine homogene Gruppe bilden, sind auch im Lesen ungefähr gleich, unterscheiden sich aber schon beträchtlich im Rechnen und noch weit mehr in den Fächern der Handfertigkeitsgruppe. — Doch ehe in beiden Fragen umfangreiche organisatorische Maßnahmen getroffen werden können, bedarf es noch weitergehender Untersuchungen durch den Schulpsychologen unter Mitwirkung der Lehrerschaft.

Zur Feststellung der geistigen und sittlichen Berufsanforderungen.

Von Albert Huth.

Für die praktische Berufsberatung wird man immer wieder auf die Mithilfe der Lehrerschaft zurückgreifen müssen. In der Tat ist es am natürlichsten, wenn der Lehrer der Abschlußklasse, der den Schüler in den letzten Schuljahren genau kennen gelernt hat, der durch den Personalbogen auch einen Einblick in seine körperliche und geistige Entwicklung gewinnen kann und der in der Regel auch Fühlung mit den Eltern des Schülers erhält, wenn der Lehrer der Abschlußklasse auch derjenige ist, der einen wohlbegründeten und vollwertigen Rat zur Berufswahl geben kann.

Dazu ist es notwendig, daß die Lehrer sich über die verschiedenen Berufe orientieren können, daß sie genau wissen, welche Anforderungen die einzelnen Berufe stellen. Nachdem man heutzutage nur die wenigsten Berufe aus eigener Anschauung kennen lernen kann, suchte man durch Berufsmerkblätter dem Berufsberater die notwendigsten Kenntnisse zu vermitteln. (Vgl. z. B. die „Merkblätter zur Berufsberatung“ vom Pädag.-psychol. Institut München.) Aber diese Merkblätter geben im besten Falle eine Berufsschilderung, während für die psychologisch eingestellte Berufsberatung eine eingehende Berufsanalyse erforderlich ist.

Für solche Analysen der Berufsanforderungen sind bereits die verschiedensten Anläufe gemacht worden, ganz besonders liegen für die Berufe ausreichende Analysen vor, für die schon Eignungsprüfungen durchgeführt wurden. Freilich sind diese Analysen nach so verschiedenen Gesichtspunkten aufgebaut, daß sie untereinander kaum vergleichbar erscheinen; das ist weiter nicht verwunderlich, nachdem sie ja nicht für die Zwecke der Berufsberatung, sondern für die jeweils vorliegende Eignungsprüfung entstanden sind. Einzelne dieser Analysen sind so ausführlich geraten, daß sie für den Lehrer, der einen Überblick über 80 oder 90 Berufe gewinnen soll, eine verwirrende Fülle von Einzelheiten bringen.

Es erscheint darum zweckmäßig, ein verhältnismäßig einfaches Schema aufzustellen, das auf genauere Einzelheiten verzichtet, aber doch alle Hauptgebiete berührt. Gelingt es, dieses Schema für alle Berufe ausgefüllt zu erhalten, so wäre auf den Gebieten der Berufskunde und der Berufsberatung ein guter Schritt vorwärts getan. Man könnte dann sogar daran denken, die Berufsanforderungen für die verschiedensten Berufszweige in Tabellenform zusammenzustellen. Der Lehrer der Abschlußklasse fertigt sich nach dem Schülerpersonalbogen, den er durch eigene Beobachtungen und Erfahrungen ergänzt, für jeden Schüler ein Schema der psychischen Berufseignung, das in seiner äußeren Anordnung mit dem zu erstrebenden Schema der Berufsanforderungen übereinstimmt. Durch einen einfachen Vergleich der Berufsanforderungstabelle mit dem individuellen Berufseignungsschema lassen sich dann für jeden Schüler die Berufe feststellen, für die er vorzugsweise geeignet ist, diejenigen, die er eventuell auch noch ergreifen könnte und diejenigen, für die ihm wesentliche Eigenschaften fehlen. Damit wäre der erste Teil der Berufsberatung eingeleitet; nun folgt eine engere Auswahl unter den in Frage kommenden Berufen unter Berücksichtigung der Wünsche

des Schülers, der körperlichen Eignung usw. Mit der so erhaltenen Liste von für ihn passenden Berufen wendet sich der Schüler ans Arbeitsamt, um sich eine Lehrstelle anweisen zu lassen.

Natürlich genügt das folgende Schema nur den einfachen Anforderungen, für die es geschaffen wurde: es soll eine erste Grundlage für die psychische Berufsberatung bieten, nicht mehr. Insbesondere ist es durchaus unzureichend für die Anlage von Eignungsprüfungen; für diesen Zweck ist eine viel weitergehende Analyse der speziellen Berufsanforderungen unerläßlich.

Für die Ausfüllung des gegebenen Schemas darf man sich nicht damit zufrieden geben, wenn gesagt wird, daß diese oder jene Eigenschaft für den Beruf erforderlich oder nicht erforderlich sei. Es sind vielmehr etwa folgende fünf Stufen anzugeben:

1 = für den Beruf unbedingte Voraussetzung,
2 = für den Beruf notwendig,
3 = für den Beruf wünschenswert,
4 = für den Beruf nebensächlich,
5 = für den Beruf gleichgültig.

Nur so ist es möglich, das psychische Profil eines Schülers dem psychischen Profil eines bestimmten Berufes zuzuordnen — und das ist ja der letzte Sinn der „Berufsberatung".

Mein Schema geht nur auf die geistigen und sittlichen Berufsanforderungen ein, es sind also die körperlichen Anforderungen weggelassen. Ebenso fehlen Fragen nach den schulischen Leistungen, die für einzelne Berufe Voraussetzung sein können; ich wollte mich auf das rein-psychologische Gebiet beschränken.

Als Beispiel sei eine Ausfüllung des Schemas für den Kaufmannsberuf gegeben.

Schema zur Feststellung der geistigen und sittlichen Berufsanforderungen	Berufsanforderungen für den Kaufmann
I. Welche intellektuellen Fähigkeiten erfordert der Beruf?	
A. Anforderungen in bezug auf Hilfsfunktionen der Intelligenz:	
1. Aufmerksamkeit (Umfang, Konstanz, Konzentration, Ablenkbarkeit usw.)	Unbedingte Voraussetzung.
2. Auffassungsgabe und Beobachtungsfähigkeit (Apperzeptionsfähigkeit für sprachliche Stoffe, Töne und Geräusche, optische und Tasteindrücke usw.).	Notwendig.
3. Gedächtnis und Reproduktion (Merkfähigkeit, Lernen: Spezialgedächtnisse für Wörter, Töne, Farben, Tasteindrücke).	Notwendig.
4. Phantasie.	Gleichgültig.
B. Anforderungen in bezug auf Hauptfunktionen der Intelligenz:	
1. Beschreiben, Benennen und Charakterisieren (z. B. Erkennen undeutlich geschriebener Manuskripte usw.).	Wünschenswert.
2. Unterscheiden und Vergleichen (optisch, akustisch, Tasteindrücke).	Unbedingte Voraussetzung.
3. Kombinieren und Ergänzen.	Notwendig.
4. Kritikfähigkeit und Verständnis.	Notwendig.
5. Abstraktionsfähigkeit und Denken (Zusammenhänge erfassen).	Notwendig, besonders für Reisende und Einkäufer.

Schema zur Feststellung der geistigen und sittlichen Berufsanforderungen	Berufsanforderungen für den Kaufmann
6. Schlußfolgern und Urteilen.	Notwendig.
C. Anforderungen in bezug auf Äußerungen der Intelligenz:	
1. Organisationsform des geistigen Besitzes (Festigkeit und Reichtum der Assoziationen, subjektive oder objektive Einstellung).	Unbedingte Voraussetzung.
2. Anpassungs- und Einfühlungsfähigkeit.	Unbedingte Voraussetzung.
II. Welche emotionalen Fähigkeiten erfordert der Beruf?	
A. Anforderungen in bezug auf das Gefühlsleben:	
1. Allgemeine Gemütsstimmung, heiteres, freundliches Wesen, Lebhaftigkeit der Gefühle, Affekte.	Gleichmäßigkeit u. Beherrschung der Stimmung.
2. Entwickeltes Selbstgefühl (Ichgefühl).	Notwendig.
3. Entwickeltes Ehrgefühl.	Unbedingte Voraussetzung.
4. Entwickeltes ästhetisches Gefühl.	Notwendig (für Lageristen weniger).
5. Tier- und Pflanzenliebe.	Gleichgültig.
B. Anforderungen in bezug auf das Willensleben:	
1. Arbeitsverlauf und Ermüdbarkeit, Übungsfähigkeit, Arbeitsart.	Notwendig.
2. Handgeschicklichkeit und Bewegungsbeherrschung, Anstelligkeit.	Nebensächlich, wünschenswert.
3. Willenskraft und Entschlußfähigkeit (Ertragen v. Anstrengungen, körperlichen Schmerzen, hohen und tiefen Temperaturen, Hunger und Durst usw.).	Unbedingte Voraussetzung.
4. Fleiß und Ausdauer.	Unbedingte Voraussetzung.
5. Ruhe und Kaltblütigkeit.	Unbedingte Voraussetzung.
C. Anforderungen in bezug auf Selbständigkeit und Führereigenschaften.	Selbständigkeit unbedingte Voraussetzung für den Aufstieg.
III. Welche moralischen Fähigkeiten erfordert der Beruf?	
A. Anforderungen in bezug auf die sogenannten „mittelbaren Tugenden“:	
1. Gute Umgangsformen, Sinn für Anstand und Höflichkeit.	Unbedingte Voraussetzung.
2. Ordnung und Reinlichkeit, Einhaltung hygienischer Regeln.	Unbedingte Voraussetzung.
3. Sorgfalt, Genauigkeit, Pünktlichkeit.	Unbedingte Voraussetzung.
B. Anforderungen in bezug auf die sittlichen Werte:	
1. Ehrlichkeit und Wahrheitsliebe.	In ganz besonderem Maße unbedingte Voraussetzung.
2. Gehorsam und Unterordnung, Verträglichkeit mit Kameraden.	Notwendig.
3. Gewissenhaftigkeit und Verantwortlichkeitsbewußtsein.	Unbedingte Voraussetzung.
C. Anforderungen in bezug auf Widerstandsfähigkeit:	
1. gegen die Gefahren der Unsittlichkeit.	Wünschenswert.
2. gegen die Gefahren der Trunksucht.	Wünschenswert.
3. gegen die Gefahren der Putzsucht.	Wünschenswert.

Der VII. Kongreß für experimentelle Psychologie
in Marburg (20.—23. April 1921).

Von Erich Stern.

Vorbemerkung der Schriftleitung. Die deutsche „Gesellschaft für experimentelle Psychologie" hat nach siebenjähriger Pause ihre Kongreßarbeit in Marburg wieder aufgenommen. Die Beteiligung war äußerst stark; die Psychologen der deutschen Hochschulen waren fast vollzählig vertreten, außerdem viele psychologisch interessierte Vertreter anderer Fächer, sowie Studenten. Auch ausländische Psychologen — aus Schweden, Norwegen, Dänemark, Polen, Ungarn, Japan, Schweiz — waren anwesend. Die Zahl der angemeldeten Vorträge war so groß, daß in zwei gleichzeitig tagenden Abteilungen gearbeitet werden mußte; trotzdem war man noch gezwungen, manche Diskussionen, denen man mit Spannung entgegengesehen hatte, ausfallen zu lassen.

Der Vorstand der Gesellschaft setzt sich nach den Neuwahlen wie folgt zusammen: G. E. Müller (Göttingen), Vorsitzender; Sommer (Gießen), stellvertretender Vorsitzender; Marbe (Würzburg); Stumpf (Berlin); Krueger (Leipzig); W. Stern (Hamburg); Bühler (Dresden). Der nächste Gesamtkongreß der Gesellschaft soll 1923 in Leipzig stattfinden. Für das Jahr 1922 ist aber bereits eine besondere Tagung für angewandte Psychologie in Berlin geplant, mit deren Vorbereitung ein eigener Ausschuß unter Leitung von W. Stern betraut wurde.

Außerhalb der Gesellschaft wurde ein „Verband der praktischen Psychologen" gegründet, der die Berufsinteressen dieses neu sich entwickelnden Standes vertreten soll. Erster Vorsitzender ist Marbe (Würzburg), zweiter Vorsitzender Moede (Berlin), Schriftführer Lipmann (Berlin).

Über die Ergebnisse dieses Kongresses zu berichten, ist nicht leicht; nicht etwa, weil eine verwirrende Mannigfaltigkeit von Gegenständen zur Verhandlung kamen — es waren im Gegenteil trotz der recht zahlreichen Vorträge und Referate nur ganz verschwindend wenig Gebiete, die besprochen wurden, andere, wichtige Gebiete der Psychologie fielen ganz aus. Aber gerade die große Reihe von Vorträgen über die wenigen Problemgebiete macht es unmöglich, die einzelnen Vorträge zu besprechen, und so soll denn hier vielmehr der Kongreß als Ganzes eine Würdigung erfahren. In der Hauptsache bewegten sich die Verhandlungen um vier Mittelpunkte: die erkenntnistheoretisch-psychologisch gerichteten Untersuchungen des Marburger Psychologen Jaensch, die Fragen der Wahrnehmungspsychologie, die Psychologie der Hirnverletzten, und die Psychotechnik. Dazu kam ein sehr gehaltreiches Referat des Rostocker Psychologen Katz über die Amputierten.

Es muß zunächst auffallen, daß die pädagogische Psychologie vollkommen fehlte; allein das spricht ja nur dafür, daß die experimentelle Pädagogik, so wie Meumann sie noch anstrebte, heute nicht mehr jenen Einfluß und jene Bedeutung hat, die Meumann ihr seinerzeit zuschreiben wollte, eine Tatsache, die dem Kundigen schon lange bekannt ist. Recht bedauerlich ist es aber, daß die Fragen der Begabungsauslese, die heute doch in hohem Maße akut sind, nur von William Stern und von Otto Lipmann ganz kurz gestreift wurden. Auch die Frage der Intelligenzprüfungen ganz allgemein fand keine Besprechung; nur Pauli-München brachte in einem Vortrag eine eingehende Analyse des Rechenversuchs von Kraepelin. Derartige Analysen sind für die Testprüfung ganz allgemein von größter Bedeutung. Pauli versucht, die einzelnen, beim Rechenversuch mitspielenden Faktoren isoliert zu fassen; als solche betrachtet er das Lesen, das Schreiben, das Addieren. Seine Versuche zeigen, eine wie große Bedeutung dem Schreibakt für die Zahl der in der Zeiteinheit ausgeführten Additionen zu-

kommt, so daß also langsameres Arbeiten durchaus noch nicht für langsameres Rechnen sprechen muß.

Von ganz besonderem Interesse war das Referat von Jaensch über die subjektiven Anschauungsbilder. Individuen, welche solche zeigen, bezeichnet Jaensch als Eidetiker. Diese können optische Bilder nicht nur reproduzieren, sondern sehen sie auch nach Aufhören des Reizes leibhaft vor sich. Jaensch konnte nun durch sehr umfangreiche Untersuchungen zeigen, daß die eidetische Anlage in der Jugend überaus häufig vorkommt, während sie mit dem Alter abnimmt. Daß es sich hier um ein wirkliches Sehen von Bildern handelt, haben insbesondere Versuche über die Farbenmischung ergeben. Jaensch konnte weiterhin an dem Verhalten der negativen Nachbilder feststellen, daß die subjektiven Anschauungsbilder rudimentär sich ganz allgemein im Jugendalter nachweisen lassen. Er führte dann die Bedeutung dieser Anschauungsbilder für den Aufbau der Wahrnehmungswelt eingehend aus. Die Welt unseres Vorstellens und Denkens strebt danach, invariant zu werden von der Relation Objekt-Subjekt; vom Standpunkt des Invarianzgrades können wir drei Gedächtnisstufen unterscheiden: Die niederste bilden die Anschauungsbilder, die mittlere die Nachbilder und die höchste die Vorstellungsbilder. Jaensch geht dann weiterhin auf die Bedeutung seiner Ergebnisse für die Lehre von der Begriffsbildung ein. Endlich behandelt er die Bedeutung der eidetischen Anlage für das künstlerische und wissenschaftliche Schaffen; so war Goethe zweifellos sein ganzes Leben hindurch Eidetiker. Weitere Forschungen, an denen insbesondere Walther Jaensch beteiligt war, haben dann gezeigt, daß sich die eidetische Anlage als abhängig von innersekretorischen Prozessen erweist, und daß die typische Veranlagung sich durch medikamentöse Beeinflussung umstimmen läßt. Der Erziehung erwächst, darin klingen die Ausführungen von Jaensch aus, die Aufgabe, dafür Sorge zu tragen, daß von den ursprünglichen, wertvollen Anlagen des Zöglings nichts zugrundegehe; auch die Pflege der eidetischen Anlage verdient volle Beachtung.

Von ganz besonderem Interesse waren die Ausführungen von Walther Jaensch, der die Beziehungen der eidetischen Anlage zur inneren Sekretion und dann ganz allgemein die innere Sekretion in ihrem Verhältnis zum Seelenleben behandelt. Er findet, daß hier gewisse Beziehungen bestehen zum Schilddrüsenapparat (Schilddrüse und Nebenschilddrüsen); er unterscheidet einen basedowoiden und einen tetanoiden Typ; beim ersten sind die Anschauungsbilder beweglich, fließend, sich den Vorstellungen anschmiegend, beim tetanoiden Typ hingegen perseverierend, sich aufdrängend, starr. Der tetanoide Typ reagiert auf Calcium, indem Zufuhr von Kalk die Anschauungsbilder zum Verschwinden bringt. Der basedowoide Typ hingegen verhält sich gegen Calcium refraktär. Goethe gehörte dem basedowoiden, Johannes Müller dem tetanoiden Typ an. Der basedowoide Typ neigt zu Träumereien und es ist wichtig auch für den Lehrer, zu wissen, daß die Träumereien durch Kalkzufuhr beseitigt werden. Weit über die eben berichteten Ergebnisse hinaus hat aber Jaensch Untersuchungen an Schulkindern angestellt; er konnte zeigen, daß die schlechte Ernährung der Haut ein wichtiges Symptom innersekretorischer Störungen darstellt; insbesondere hat sich die Form der Gefäßkapillaren des Nagelbettes als ein äußerst wichtiges und relativ leicht erkennbares Zeichen der innersekretorischen

Funktion herausgestellt. Jaensch zeigte an einer Reihe von Diapositiven, wie man unmittelbar aus der Beschaffenheit der Kapillaren Schlüsse ziehen kann auf den Personalcharakter. Von welcher Bedeutung diese Untersuchungen für die Schule sind, bedarf wohl kaum besonderer Hervorhebung.

Eine große Reihe von Vorträgen beschäftigten sich mit der Wahrnehmungspsychologie; es sei hier besonders auf die Vorträge von Koffka-Gießen und von Gelb-Frankfurt hingewiesen. In einem Referat berichtete Poppelreuther-Bonn über die Psychologie der Hirnverletzten, und zwar behandelte er in der Hauptsache die Störungen auf dem Gebiete des optischen Wahrnehmens; seine Ausführungen ergänzte er durch eine kinematographische Vorführung seines Lazaretts sowie einiger der dort üblichen Untersuchungs- und Behandlungsmethoden. Von großem Interesse war auch der Vortrag von Ach-Königsberg über die Begriffsbildung. Ach konnte auf Grund umfangreicher Versuche über wichtige neue Einsichten berichten, die insbesondere auch seine Anschauungen über die Bewußtheit stützen.

Marbe-Würzburg sprach dann in einem längeren Vortrag über die Stellung des Psychologieunterrichtes an deutschen Universitäten. Er hob hervor, daß es immer noch Universitäten gäbe, welche ein psychologisches Institut nicht besäßen; es sei zu fordern, daß an allen Universitäten, und wie in der Aussprache hinzugesetzt wurde, auch an den Technischen und Handelshochschulen, Institute geschaffen und Professuren errichtet, zum mindesten aber Lehraufträge an geeignete Dozenten erteilt würden. In diesem Sinne solle man bei den Regierungen vorstellig werden. Marbe erörterte weiterhin die Frage, ob denn die Psychologie innerhalb der philosophischen Fakultät verbleiben solle; gerade, weil sie nach allen Seiten hin Beziehungen habe, trat er hierfür warm ein. Er sprach weiterhin den Wunsch aus, daß Doktorarbeiten nur zureichend vorgebildeten Kandidaten gegeben werden sollen, ja, er beantragte sogar die Einführung eines besonderen Verbandsexamens, nach dessen Ablegung erst ein Thema gegeben werden sollte; dieser Antrag wurde jedoch abgelehnt. Hinsichtlich der praktischen Psychologie vertrat Marbe die Anschauung, daß sie in einer wissenschaftlichen Psychologie wurzeln müsse, und daß sich jeder, der praktisch psychologisch arbeiten will, auch über seine theoretische Vorbildung auszuweisen habe.

Ein besonderes Gepräge erhielt dieser Kongreß aber durch die Rolle, welche die Psychotechnik auf ihm spielte. In seiner Eröffnungsrede hob bereits der Vorsitzende, Müller-Göttingen hervor, welche Bedeutung die Psychologie für das Leben gewonnen habe. Die große Reihe von Vorträgen über Themen aus dem Gebiete der Psychotechnik zeigt, welche rege Arbeit hier herrscht. Es ist nicht möglich, alle Vorträge hier einzeln zu würdigen; nur einiges wenige seien hier herausgegriffen. William Stern-Hamburg erörtert die allgemeine Methodik und Organisation der psychologischen Praxis; es seien nur die Hauptpunkte seiner Ausführungen hier festgehalten: Nicht das Experiment allein soll in der Praxis Verwendung finden, vielmehr bedarf es der Ergänzung durch die Beobachtungsmethode; die Frage, ob man Teil- oder Komplexprüfungen vornehmen soll, ist in jedem Falle sorgfältig zu erwägen; man muß sich aller Nachteile, welche der Massenversuch gegenüber dem Einzelversuch hat, voll bewußt sein; die Bewertung der Prüfungsergebnisse ist mit sehr großen Schwierigkeiten ver-

knüpft, exakte Feststellungen über die Bewährung der Methoden in der Praxis sind noch nicht vorhanden. Stern mahnt zur Kritik und zur Vorsicht; man müsse die Mängel und die Unfertigkeiten der bisherigen Verfahren offen zugeben, das bedeute keineswegs einen Verzicht oder eine Entmutigung, vielmehr sei der eingeschlagene Weg weiter zu verfolgen. Hinsichtlich der Ausbildung der praktischen Psychologen unterscheidet Stern einmal den Vollpsychologen vom Lehrer, Mediziner, Juristen, die in ihrem Berufe bleiben, diesen aber gerade nach der psychologischen Seite hin ausüben und ihre Ausbildung in dieser Richtung zu ergänzen wünschen. Für diese empfiehlt Stern Ergänzungskurse, aber nicht Schnellkurse, sondern eine etwa zweisemestrige Ausbildung mit einem Abschlußexamen. Außerdem muß aber ein neuer Beruf entstehen, der der psychologischen Laborantin, welche die einfachen mechanischen Arbeiten und Verrechnungen auszuführen hat.

In einem Sammelreferat berichtete Rieffert-Berlin über militärische Psychotechnik; er gab in der Hauptsache eine Zusammenstellung der in Deutschland und dem Auslande bekanntgewordenen Arbeiten, ohne eigentlich kritisch Stellung zu nehmen. In den Einzelvorträgen gab Piorkowski-Berlin ein anschauliches Bild, was für Aufgaben der praktische Psychologe in der Großindustrie auszuführen hat. Schulte-Berlin führte eine Reihe von Apparaten, zum Teil recht komplizierter Natur, vor, die in der Psychotechnik Verwendung finden können, Giese-Halle sprach über die Arbeitshand, Henning-Frankfurt über die Eignungsprüfungen für höhere Berufe, Baade-Göttingen versuchte eine Bestimmung der Begriffe Arbeit, Behaviour, Funktion, Handlung, Leistung. Rupp-Berlin sprach über den Fernsprechdienst und die Schallmessung. Moede-Berlin berichtete über die Ergebnisse der Eignungsprüfungen in der Industrie.

Die Generaldiskussion über die Psychotechnik mußte leider wegen Mangels an Zeit ausfallen, trotzdem gerade eine solche persönliche Aussprache noch manche Frage hätte klären und manche Gegensätze hätte beseitigen können. Die Wichtigkeit der Psychotechnik wurde aber wohl allseitig anerkannt, was besonders auch darin zum Ausdruck kam, daß sich im Rahmen der Psychologischen Gesellschaft ein besonderer Ausschuß für Psychotechnik konstituierte. Neben diesem Ausschuß, der bereits im nächsten Jahr wieder tagen soll, wurde ein besonderer Verband der praktischen Psychologen gegründet, der im wesentlichen die Standesinteressen der praktisch tätigen Psychologen vertreten und ungenügend Vorgebildete von der Ausübung psychologischer Praxis fernhalten soll. Dieser Verband soll auch weitere Schritte vorbereiten, um eine allgemein anerkannte Ausbildung der praktischen Psychologen in die Wege zu leiten.

Wenn wir eingangs sagten, daß nur ganz bestimmte Teilgebiete auf dem diesjährigen Kongreß besprochen wurden, so ist dies eben nur ein Zeichen davon, daß besonders in diesen Richtungen gearbeitet wurde. Und da steht die angewandte Psychologie mit an erster Stelle. Die Mehrzahl der Theoretiker hat auch bereits den anfänglichen Widerstand gegen diese neue Richtung aufgegeben, und so mag als ein wesentliches Ergebnis des Kongresses für den Lehrer eben die Anerkennung der Praxis gebucht werden. Freilich muß man sich klar darüber sein, daß Vorsicht und Kritik hier in hohem Maße am Platze ist.

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Das Verhältnis von Philosophie und Pädagogik hat die Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik auf seiner diesjährigen Hauptversammlung, die zu Pfingsten in Leipzig abgehalten worden ist, zum Verhandlungsgegenstande genommen. Es lagen den Erörterungen die folgenden Leitsätze zugrunde:

A) Prof. Dr. Frischeisen-Köhler (Halle):

1. Pädagogik als Wissenschaft kann weder allein auf reine Philosophie, noch allein auf reine Erfahrung gegründet werden. Insofern Herbart eine Verbindung der philosophischen mit der empirischen Betrachtung für die theoretische Pädagogik fordert, ist grundsätzlich sein Standpunkt unanfechtbar.

2. Herbarts Formel: daß Pädagogik als Wissenschaft von der praktischen Philosophie abhänge, indem jene das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse zeige, ist indessen unzureichend.

a) Sie ist zu eng, da einerseits außer der Psychologie auch noch Biologie, Soziologie und Geschichte, andererseits außer der praktischen Philosophie, der Ethik, auch noch die Logik, Ästhetik und Religionsphilosophie, also das gesamte System der Philosophie, heranzuziehen sind.

b) Sie scheidet Wertwissenschaften und Seinswissenschaften in einer Weise, die für das Geistesleben, insbesondere für die Erziehung, von vornherein undurchführbar ist. Die Bestimmung, daß jene das Ziel, diese den Weg der Bildung zeigt, gibt eine nur nachträgliche und äußerliche Verbindung, während alles darauf ankommt, die unauflösliche, aber bewegliche Wechselwirkung zwischen Wert und Sein, zwischen Ziel und Weg für die Pädagogik herauszuarbeiten.

3. Dagegen verdient die Forderung Herbarts, daß die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen und ein selbständiges Denken mehr kultivieren möchte, wodurch sie zum Mittelpunkt eines eigenen Forschungskreises würde, ganz besondere Beachtung. Denn mit ihr ist das Problem einer autonomen Pädagogik gestellt, deren Möglichkeit und Umfang zu bestimmen, eine wichtige Aufgabe der Zukunft ist.

B) Prof. Dr. Weiß (Jena):

1. Die gesamte Philosophie zur Begründung der Pädagogik als Wissenschaft heranzuziehen, liegt im Sinne Herbarts.

2. Was die Stellung der Pädagogik im System der Wissenschaft anlangt, so steht sie nach Herbart zwischen den Wertwissenschaften und den Seinswissenschaften und bildet das diese vereinigende Band.

3. In welcher Weise durch die Pädagogik die Verbindung von Wertwissenschaften und Seinswissenschaften herzustellen ist, zeigt Herbart unter Beschränkung auf die Sphäre des Sittlichen in seiner Schrift: „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung."

Eignungsprüfungen für die Zulassung zur Gewerbelehrerausbildung sind an der Universität Frankfurt a. M. eingeführt worden. Mit Beginn des Sommersemesters 1921 werden dort Vorlesungen und Übungen zur Ausbildung von Gewerbelehrern abgehalten. Wegen der verschiedenartigen Vorbildung der Bewerber — Praktiker mit Volksschulbildung, Praktiker mit Fachschul- und Hochschulbildung, Lehrer mit praktischer Ausbildung — war es

erforderlich, in einer Prüfung eine Sichtung der Bewerber vorzunehmen. Diese stand unter dem Zeichen der Berufseignung. Von einer eigentlichen Kenntnisprüfung wurde abgesehen, da für die meisten die Voraussetzungen zum erfolgreichen Besuch der Vorlesungen usw. feststanden. Doch war der erste Teil der Prüfung so gestaltet, daß Schlüsse auf die geistige Schulung und Bildung möglich waren.

In einer Vorbesprechung, die von Herrn Stadt-Schulrat Dr.-Ing. Barth geleitet wurde, beschloß man, einer Prüfung der Berufseignung näher zu treten. Für die Prüfungsordnung ist folgender Passus vorgesehen: „Der Bewerber muß hinsichtlich seiner ganzen Persönlichkeit zum Erzieher, Führer und Lehrer geeignet erscheinen und Verständnis für diese Aufgaben besitzen. Er muß den Eindruck eines selbstlosen, sittlich gefestigten, einwandfreien Menschen machen, gewandt und anpassungsfähig im Umgang und Auftreten, voll Liebe und Teilnahme zur Jugend, verständnisvoll in der Zucht und Leitung sein, muß Geschick zeigen in logischer, klarer Zergliederung der Hauptteile eines gegebenen Stoffes und in knapper, aber klarer Darstellung und anregender fesselnder Wiedergabe, muß gewandt und sicher sein im sprachlichen Ausdruck und mündlichen Vortrag, kurz natürliche Lehrbegabung haben."

Vom Unterzeichneten wurde die Abhaltung eines Lehrversuches, der Fragebogen und die intuitive Beurteilung der Bewerber auf Grund des persönlichen Eindruckes und des Bildungsganges angeregt. Es wurde auch die Erstattung eines kurzen Referates mit ev. Diskussion vorgeschlagen, doch in praxi hiervon Abstand genommen. Zu den drei angewandten Prüfungsmethoden einige Ausführungen. Wer Erfahrungen über das erste Auftreten von „Lehranfängern" hat, wird bestätigen, daß sich schon in der ersten Unterrichtsstunde oft der geborene Pädagoge verrät, der relativ fertig ist, daß auf der anderen Seite, wenn auch weniger sicher, der auffällt, der zeitlebens ein schlechter Lehrer bleiben wird. Dazwischen fällt die Menge derer, die uns zunächst unbestimmt im Urteil läßt, die aber durch Fleiß und Gewissenhaftigkeit oft recht brauchbare Pädagogen werden. Wenn es sich im vorliegenden Falle um einen ersten Lehrversuch handelt, ist die Tätigkeit des „Lehrens" doch nicht durchaus neu; jeder hat im Leben „Unterweisungen" erteilt. Das neue der Situation, vor einer Klasse im Beisein einiger Kritiker zu unterrichten, muß dabei in Kauf genommen werden. Über Haltung, Sprache, Lehrton, Behandlung der Schüler usw. kann der Beobachter Material sammeln. Das Thema des Lehrversuchs stand den Bewerbern frei. Die Lektion wurde in einer Fachklasse des gewählten Berufes gegeben.

Bezüglich des Fragebogens hatte Unterzeichneter an einen speziellen Fragebogen gedacht, doch mußte der Kürze der Zeit halber davon Abstand genommen werden. Dafür wurden den Bewerbern eine Reihe Fragen zur schriftlichen Beantwortung vorgelegt. 12 bezogen sich auf die Allgemeinbildung (politisches, wirtschaftliches, historisches, literarisches, künstlerisches Wissen). Sie waren in $^1/_2$ Stunde kurz zu beantworten. Die Frage nach bekannten Pädagogen sollte Aufschluß geben, ob die Interessen bereits in der Richtung des neuen Berufes tätig waren. Acht weitere Fragen, die in etwa 30 Min. beantwortet wurden, sollten einen Einblick in die berufliche Eignung gewähren. Die Nachteile der Fragebogenmethode nehmen wir da-

bei in Kauf. Da der Unterricht oft in analytisch-synthetischer Behandlung von Begriffen besteht, wurde diese Fähigkeit durch Angabe der unterscheidenden und gemeinsamen Merkmale einiger Begriffe — z. B. Fabrik und Handwerk, Schloß und Riegel, Gaslicht und elektrisch Licht — geprüft. Intelligenzschätzung liegt fern. Nur die reine Leistungsfähigkeit zu klarer, logischer Denkweise sollte festgestellt werden. Ferner wurden Fragen nach den erforderlichen Eigenschaften des Gewerbelehrers gestellt. Hier mußten sich Verständnis und Einsicht für den zu wählenden Beruf zeigen. Wie oft geschieht die Wahl ohne jegliche Kenntnis des Berufes und der erforderlichen Eigenschaften! Der eben erwähnte Zweck der Frage wurde erweitert durch die „warum halten Sie sich zum Gewerbelehrer geeignet"? Die folgenden fünf Fragen sollten einen Einblick verschaffen in die Fähigkeit, didaktische und erzieherische Fragen zu durchdenken: Warum soll der Lehrling neben der Lehre in der Schule zeichnen lernen? Haben Sie schon zur Jugendpflege Beziehung gehabt, welche? Wie stehen Sie zur körperlichen Erziehung? Wie erleichtern Sie dem Schüler den Gehorsam? Wie behandeln Sie einen Schüler, der Sie auf der Straße um Feuer bittet? Ob die Praxis der Theorie im Wirklichkeitsfall der drei letzten Fragen gerecht werden wird, muß als Frage hier offen bleiben.

Wenn bei der Kürze der Zeit ein schneller Entscheid über die Zulassung der Bewerber herbeigeführt werden mußte, war bei der uns bewußten Verbesserungsfähigkeit der Auswahl doch bei den Mitgliedern der Kommission die Überzeugung vorhanden, die Auswahl in der beschriebenen Weise besser und gerechter getroffen zu haben als nach den sonst üblichen Methoden bloßer Kenntnisprüfungen, bei denen die Angehörigen des Handwerks von vornherein den Lehrern und Absolventen der Technischen Hochschule gegenüber im Nachteile sein mußten.

Die Dauer des Studiums ist zunächst auf vier Semester berechnet. Pädagogische, psychologische, jugendkundliche, philosophische, staatswissenschaftliche und wirtschaftliche Vorlesungen und Übungen, sowie praktische Lehrversuche sind Gegenstand des Studiums.

Frankfurt a. M. Julius Wagner.

Über experimentelle Studien über das Memorieren von physikalischen Formeln, ausgeführt in Göttinger höheren Schulen, handelt ein Bericht, den Privatdozent Dr. Baade auf der Göttinger Tagung des Deutschen Vereins zur Förderung des Math.-Naturw. Unterrichts gab. Er ging aus von der Tatsache, daß das Wissen von physikalischen Zusammenhängen zwei Gedächtnistypen unterscheiden läßt. Der eine Typ ist in den physikalischen Dingen so bewandert, daß er in jedem einzelnen Falle die Formel durch Denken und Schließen wieder herleitet, der andere dagegen kann solche Symbolgruppen, wie sie die Formeln darstellen, nur durch Auswendiglernen behalten. Es ergeben sich zwei Fragen: 1. Kann man für den ganz besonderen Symboltypus der physikalischen Formel ein praktisches Memorierverfahren finden, und 2. Ist es möglich: Quantitative Anhalte und Kenntnisse über den Memoriervorgang dieser lediglich der Oberstufe der höheren Schulen angehörigen Stoffe festzustellen. Zu dem Zwecke wurden aus der elementaren Mechanik 12 Formeln ausgewählt, die deren Kern bilden. Die Fragen, die über diese 12 Formeln vorgelegt wurden, schied der Vortragende in

2 Gruppen: a) Bedeutungsfragen, nach Einzelsymbolen, b) Fragen nach dem Formelaufbau. Das Neue an der zweiten Fragegruppe war, daß neben der in der Schule bisher üblichen Gesamtreproduktion auch Partialreproduktionen verlangt wurden, und zwar verschiedener Art, indem im fortschreitenden Verfahren zuerst sehr viele, dann immer weniger Hilfen gegeben wurden. Dies wurde erreicht durch Vorlage eines Fragebogens, auf dem die Formeln z. T. ganz, dann in stufenweiser Reihenfolge verstümmelt standen. In der ersten Stufe wurde ein Symbol fortgelassen, und durch ein Fragezeichen ersetzt, z. B. die Pendelschwingungsdauer $t = \pi \cdot \sqrt{\frac{?}{g}}$, dann in der zweiten Stufe $t = \pi \cdot \sqrt{\frac{?}{?}}$ usw. $t = ? \cdot \sqrt{\frac{?}{?}}$, $t = ?$. Damit war die Möglichkeit einer allmählichen Steigerung der Reproduktion gegeben. In ähnlicher Weise wurden die Bedeutungsfragen erledigt: z. B. Leistung: $L = \frac{P \cdot s}{t} \left| \begin{matrix} P: \\ s: \\ t: \end{matrix} \right.$.
Es wurden dann Mitteilungen über die bisherigen zahlenmäßigen Ergebnisse, über Gesamtdauer, Dauer der Einzelfragenerledigung, Korrelationen mit Leistungen, der noch nicht abgeschlossenen Versuche gemacht. Bemerkenswert ist, daß sich dabei z. T. beträchtliche Unterschiede für Knaben und Mädchen, im ungünstigen Sinne für diese, ergeben. Nähere Einzelheiten und Fragebogen sind mitgeteilt in: „Praktische Schulphysik" 1. Jahrg. 1921. Heft 4. (Verlag Phywe-Göttingen.)

Weidenau. Fr. Malsch.

Hamburger Lehrgang über pädagogische Psychologie für auswärtige Lehrkräfte aller Schulgattungen. Das Psychologische Seminar der Universität Hamburg (Direktor: Prof. W. Stern) beabsichtigt, im Wintersemester 1921/22 einen Ausbildungskursus zu veranstalten, der der Psychologie der Kindheit und des Jugendalters mit besonderer Berücksichtigung der schulpsychologischen Probleme (Schülerbeobachtung, Begabungsdiagnose, Schülerauslese, Feststellung der Berufseignung) gewidmet ist. Bestimmt ist er für solche auswärtigen Lehrkräfte, welche beabsichtigen, in ihren Städten die angedeuteten schulpsychologischen Aufgaben und die psychologische Schulung der Lehrerschaft durch Vorträge und Arbeitsgemeinschaften zu fördern.

Da unter den heutigen Verhältnissen eine längere Beurlaubung kaum zu erreichen ist, muß die Ausbildung auf die kurze Zeit eines Semesters zusammengedrängt und deshalb eine nähere Bekanntschaft mit der modernen wissenschaftlichen Psychologie bereits vorausgesetzt werden. Geplant ist für die Besucher des Lehrgangs: 1. Teilnahme an der vierstündigen Universitätsvorlesung über Psychologie der Kindheit und des Jugendalters, 2. ein besonderer Übungskursus über Methoden und Ergebnisse der Begabungs- und Eignungspsychologie, daneben 3. Vorlesungen, Einzelvorträge und Demonstrationen über pädagogische, heilpädagogische, schulhygienische Themen, 4. Besichtigungen.

Die Zahl der Teilnehmer soll höchstens 30 betragen; deshalb ist baldige Anmeldung empfehlenswert. Anfragen sind zu richten an das Psychologische Laboratorium der Universität Hamburg, Domstr. 8/9.

Nachrichten. 1. Die wissenschaftlichen Vorlesungen im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (94. Halbjahr der wissenschaft-

lichen Vorlesungen des Berliner Lehrervereins) bieten aus der Psychologie und Pädagogik: Prof. Dr. Spranger, Psychologie der Jugendlichen. — Dr. Bobertag, Methoden und Ergebnisse der Begabtenforschung; Intelligenz- und Eignungsprüfung. — Dr. Müller-Freienfels, Erziehung zur Kunst (Dichtung, Musik, bildende Kunst) auf Grund einer Psychologie des ästhetischen Erlebens.

2. An der Universität Frankfurt liest Dr. J. Wagner im Auftrag des sozialwissenschaftlichen Instituts seit dem Sommerhalbjahr 1921 über Jugendkunde und hält dazu praktische Übungen ab.

3. Wilh. Rein in Jena, Professor der Pädagogik und Direktor des pädagogischen Universitätsseminars in Jena blickte am 1. April d. J. auf eine 50jährige Lehrtätigkeit zurück.

4. Die Lehrerin Aniela Szyc ist in Warschau im Alter vom 62 Jahre gestorben. Sie gründete im Jahre 1907 die „Polnische Gesellschaft für Kinderforschung in Warschau“ und leitete sie bis zu ihrem Tode. Als Schriftleiterin und Schriftstellerin war sie eifrig bemüht, in ihrer Heimat die Ergebnisse der experimentell-pädagogischen und kinderpsychologischen Forschungen des Auslandes zu verbreiten und die Werke von Alfred Binet, William Stern, Stanley Hall, Croswell, Sully, Claparède, Meumann, Lipmann, Förster, Jonas Cohn und anderen in Übersetzungen oder Berichten zugänglich zu machen. Ihr großer literarischer Nachlaß umfaßt auch viele Originalarbeiten in polnischer Sprache, darunter „Die Entwicklung der Begriffe bei den Kindern von 6 bis 12 Jahren“. Mit einigen Mitarbeitern hat sie das gesamte polnische Schrifttum auf dem Gebiete der modernen Pädagogik und Kinderpsychologie in einer „Bibliographie pédologique polonaise“ (1911) zusammengestellt.

Literaturbericht.

Dr. Th. Erismann, Privatdozent an der Universität Bonn. Psychologie. 1. Band: Die Grundlagen der allgemeinen Psychologie. (Sammlung Göschen Nr. 831.) Berlin W 10 und Leipzig 1920. Vereinigung wissenschaftlicher Verleger Walter de Gruyter & Co. 112 S. 4,20 M.

Die großen Sammlungen „Wissenschaft und Bildung“, „Natur und Geisteswelt“, „Göschen“ rechnen mit dem allgemeinen psychologischen Interesse der Zeit, wenn sie sich verschiedenartige Darstellungen aus der Seelenlehre eingliedern. Erismann verteilt seine ausgesprochen wissenschaftlich gehaltenen Ausführungen auf eine geschlossene Reihe von drei Bändchen, deren jedes für sich auch selbständig auftreten kann. Wird im ersten Teile das Grundlegende gegeben, so befaßt sich der mittlere mit den allgemeinsten Eigenschaften der Seele, und es soll dann das noch ausstehende abschließende Bändchen den Hauptformen des psychischen Geschehens gewidmet sein.

In der Natur der behandelten Fragen liegt es, wenn der erste Teil höhere Ansprüche an das Verständnis stellen muß. Die einführenden Betrachtungen scheiden drei verschiedene Begriffe des psychischen Seins. Zu unterst steht „das Sein eines einfachen Erlebens, einer einfachen, ursprünglichen oder reproduzierten Empfindung oder eines ebensolchen Gefühles“. Ist es durch manche Eigenschaften vom physikalischen Sein unterschieden, so eignet beiden doch eine Grundeigenschaft: es sind beide „reine Seinsgrößen“, die sich in ihrem eigenen Sein erschöpfen, nicht in Wissensakten, die ein fremdes Sein betreffen, weiter ausgreifen. Auch die wechselseitige kausale Verknüpfung dieser psychischen Seinsgrößen, ihr Kommen und Gehen als „reproduzierte“ Erlebnisse, ist ähnlich dem Ablaufe naturwissenschaftlichen Geschehens und darum den gleichen Forschungsmethoden zugänglich. Aber solche Art des Seins erschöpft nicht die psychische Wirklichkeit. Wesensanders als das physikalische Sein, deckt die eingehendere Analyse ein Sein des Wissens, ein „Erfassen eines anderen Seins“ auf. „Die Psychologie als Lehre vom Wissen“ überschreitet dann das rein naturwissenschafliche Gebiet und kommt in

Fühlung mit der Philosophie, im besonderen mit Erkenntnistheorie und Logik. Und über dieses Seinsgebiet hinaus erhebt sich zuletzt der Träger des „individuell-aktiven Prinzipes der Persönlichkeit", und die Psychologie gewinnt darin ein Stockwerk ihres Aufbaues, das als „Lehre vom Willen" bezeichnet werden darf und sich am nächsten mit der Metaphysik berührt. Es fließen aber diese drei Seinsgrößen zusammen im Sein der Persönlichkeit. Daher entspricht es dann der psychologischen Gesamtwissenschaft, wenn sie in kürzester Formel als „Lehre vom Ich" bezeichnet wird. Wie eine solche letzthin personalistisch eingestellte Psychologie nun wissenschaftlich zu betreiben ist, das versucht dann Erismann in den weiteren Abschnitten des ersten Bandes zu erörtern. Vor allem bemüht er sich um den Nachweis, daß die experimentelle Erforschung allein die seelischen Weiten und Tiefen restlos nicht erschließen kann. Es bedarf neben den Aufschlüssen, die sie zu geben vermag, einer intuitiven Erkenntnis. Wie sich dieses Zusammenwirken notwendig macht und wie es sich gestaltet, wird dann in dem Schlußkapitel klar an dem großen Grundproblem „Leib und Seele" gezeigt — in einem Kapitel, das wie auch die vorangehenden Untersuchungen auch dem Kundigeren etwas zu sagen hat und zu denken aufgibt.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. phil. et med. Erich Stern, Privatdozent an der Universität Gießen, Angewandte Psychologie. Methoden und Ergebnisse. Leipzig 1921. Teubner. 124 S. 8,75 M.

Der Band aus der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt" will nicht mehr, als breiteren Kreisen einen ersten Einblick in die heute so umfängliche angewandte Psychologie geben. Was in solcher Absicht auf engem Raume aufgegriffen werden kann, wird den Fachpsychologen zufällig und willkürlich anmuten und läßt in dem zugewiesenen Rahmen von vornherein keine andere als eine mehr andeutende Behandlung zu, besonders dann, wenn wie bei Stern möglichst vielen Anwendungsgebieten der Psychologie nachgegangen werden soll: der Pädagogik, der Rechtspflege, der Medizin, dem Wirtschaftsleben. Vorangestellt ist dann noch ein kurzer Abschnitt über die Psychologie der individuellen Differenzen, und als Anfügung findet sich ein Schriftenverzeichnis, das für tieferes Eindringen in die berührten Fragen die Wege weist. Sachlich wie in der Form wird das Bändchen die Leser, denen es zugedacht ist, wohl befriedigen.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Rudolf Schulze, wissenschaftlicher Leiter am Institut des Leipziger Lehrervereins, Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik. Begabungsforschung und Berufsberatung. Vierte, wesentlich erweiterte Auflage. Mit 702 Abbildungen. Leipzig 1921. Voigtländer. 390 S. 45 M.

Jedesmal auf den Stand der in raschem Zuge sich entwickelnden psychologischen Wissenschaft gebracht, läuft dieses von den Fachleuten mit viel Anerkennung bedachte Werk nun nach zwölf Jahren zum vierten Male seinen Weg. Es ist dazu ergänzt worden durch ein gutes, alles Wesentliche kennzeichnende Kapitel über Berufsberatung und Begabungsforschung und hat damit Gelegenheit gefunden, seinen reichen Bilderschatz, mit dem es einzig in dem einschlägigen deutschen Schrifttum dasteht, um ein Beträchtliches noch zu vermehren. In der Lehrerschaft und auch in wissenschaftlichen Kreisen ist das Buch so rühmlich bekannt und in der Fachliteratur so häufig angeführt, daß sich eine besondere Kennzeichnung und Würdigung nunmehr erübrigt und wir uns mit der Pflicht der Anzeige genügen lassen können.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. Fritz Giese, Dozent an der Handelshochschule des Polytechnikums in Cöthen, Fachleiter des Provinzialinstitutes für praktische Psychologie in Halle, Psychologisches Wörterbuch (Teubners kleine Fachwörterbücher. Bd. 7). Mit 60 Fig. Leipzig 1921. Teubner. 170 S. 7 M.

Solange die Psychologie im wesentlichen nur in einem engeren Kreis von Fachleuten gepflegt und von Außenstehenden seltener der Zugang gesucht wurde, war ein psychologisches Wörterbuch entbehrlich. Anders heute, wo nach einem breiten und tiefen Ausbau die verschiedensten Wissenschaften mit ihr die Fühlung nehmen müssen, wo ferner die angewandte Psychologie im Gebiete der Pädagogik, des Rechts, der Wirtschaft usw. leider immer häufiger Praktiker mit nicht zureichender Vorbildung in ihren Diensten sieht und wo das geistige Leben im allgemeinen ein lebendigeres Interesse nach psychologischer Belehrung bekundet und eifriger als je zu psychologischer Literatur greift. Gieses Unternehmen ist darum dankenswert. Sachlich hat er sich nicht beschränkt auf das, was aus dem herkömmlichen Lehrgute der allgemeinen Psychologie und von den theoretischen Ergebnissen neuerer Untersuchungen für ein

Wörterbuch in Frage kommt; mit geschickter Hand greift er vielmehr über in die Völkerpsychologie und Parapsychologie, vor allem aber in die psychologischen Anwendungsgebiete. Mit Recht ist jedoch eine scharfe Abgrenzung gegen die philosophischen Wörterbücher vorgenommen, deren ja eine ganze Anzahl zur Verfügung steht. In der Form der Darstellung fällt eine angebrachte Knappheit des Ausdruckes auf. Eine sehr willkommene Beigabe sind zahlreiche, in den Text eingefügte schematische Zeichnungen, die übrigens eigens für das Buch so entworfen worden sind, daß sie, recht geschickt in kleinen Maßen ausgeführt, mit einem Blicke das Wesentliche erfassen lassen. — Wir haben das Buch versuchsweise einige Wochen hindurch unsere tägliche ausgebreitete psychologische Lektüre begleiten lassen und es in einem solchen probemäßigen Gebrauche zuverlässig und dienstbar gefunden. Wenn sich empfindliche Lücken und auch sachliche Unzulänglichkeiten in ihm finden sollten, so bedenke man die Schwierigkeiten eines Unternehmens, das zum ersten Male den Wissensbestand einer noch in der lebhaftesten Entwicklung begriffenen Wissenschaft auf engstem Raume zusammendrängen soll. Einem solchen Buche gegenüber müssen sich die Benutzer einer Pflicht der Mitarbeit bewußt werden: sie müssen mitwirken, es zu fördern, indem sie auf die im Gebrauche erkannten Mängel aufmerksam machen.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Sanitätsrat Dr. med. Albert Liebmann, Arzt für Sprachstörungen, Untersuchung und Behandlung geistig zurückgebliebener Kinder. Zweite, verbesserte Auflage. Berlin 1920. Berlinische Verlagsanstalt. 45 S. 8 M.

In der Darstellung von Verfahren, die Liebmann beim Untersuchen und Behandeln geistig zurückgebliebener Kinder in seiner ärztlichen Tätigkeit bewährt gefunden hat, sieht er ab von theoretischen Erörterungen und sucht auch keine Beziehung zu den heute so reich entwickelten Prüfungsmethoden der praktischen Psychologen. Für Lehrer der Hilfsschule und der Grundschule bringt die Aufzählung mancherlei, das auch in der Schule angewendet werden kann, ohne daß Übergriffe in den nur dem Arzte vorbehaltenen Bezirk zu befürchten sind. Es ist zuerst die Prüfung der Sinnesfähigkeiten mit meist einfachen Mitteln, die Liebmann vorführt; an sie schließen sich, in größerer Ausführlichkeit dargestellt, die Ermittlungen und die Behandlungsweisen im Gebiete des Schreibens und Lesens an. Vor allem aus diesem Hauptteile vermag der Lehrer wertvolle Winke zu gewinnen und vielleicht auch dann die Anregung zu bekommen, eingehendere Belehrung in Liebmanns weiteren Schriften zu suchen.

Leipzig. Otto Scheibner.

J. Tews, Großstadterziehung. Die Großstadt als Jugenderziehungs- und Jugendbildungsstätte. 2. Auflage. Leipzig 1921. Teubner. 128 S. 8,75 M.

Als einer, der seit langem schon erzieherische Stimmungen und Anschauungen, die sich in den Umwälzungen der jüngsten Zeit durchringen, in Wort und Schrift erkannt hat, sah sich Tews nicht genötigt, sein Buch „Großstadterziehung“ beim Erscheinen in so veränderter Zeit umzugestalten. Durchsetzt sind seine pädagogischen Untersuchungen mit wertvollen Bemerkungen zur Soziologie der Großstadtkinder, weniger — was ebenso wichtig wäre und wozu es an Vorarbeiten nicht fehlt — mit psychologischen Betrachtungen über die großstädtische Jugend.

Leipzig. Otto Scheibner.

Prof. Dr. Hermann Weimer, Realgymnasialdirektor in Biebrich a. Rh., Geschichte der Pädagogik. Fünfte, vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig und Berlin 1921. Vereinigung wissenschaftlicher Verleger. 158 S. 4,40 M.

Die von uns in ihren ersten Auflagen als eine für kurze Überschau brauchbar und zuverlässig empfohlene Darstellung ist nunmehr bis zu dem bedeutsamen Ereignis der Reichsschulkonferenz weitergeführt worden, ohne daß aber die treibenden Kräfte in der pädagogischen Entwicklung unserer Tage herausgearbeitet würden, wie auch sonst durchweg mehr historische Tatsachen als waltende Ideen in dem schmalen, aber doch inhaltsreichen Bändchen vorherrschen.

Leipzig. Otto Scheibner.

Druck von J. B. Hirschfeld (A. Pries) in Leipzig.

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Die Reichsschulkonferenz

Ihre Vorgeschichte und ihre Verhandlungen

Amtlicher Bericht erstattet vom
Reichsministerium
des Innern

Etwa 1100 Seiten / Geh. M. 100.– / Geb. M. 110.–

Die Reichsschulkonferenz des Jahres 1920 war das erste deutsche Erziehungsparlament und bedeutet einen Markstein in der schulpolitischen Entwicklung Deutschlands mit dem Endziel einer einheitlichen deutschen Kulturpolitik.
Etwa 600 auserlesene Männer und Frauen aus allen deutschen Gauen waren hier der Einladung des Reichsministeriums des Innern gefolgt als Vertreter der deutschen Regierungen und Gemeindeverwaltungen, der Berufs- und Standesvertretungen vom Kindergarten bis zu den Hochschulen sowie der verschiedensten pädagogischen, schulpolitischen und wirtschaftlichen Vereinigungen. Die führenden Persönlichkeiten legten ihr Erziehungs- und Bildungsprogramm in längeren begründeten Ausführungen eingehend dar. Alle pädagogischen, politischen und konfessionellen Richtungen waren vertreten; wenn auch die Gegensätze bisweilen aufeinanderprallten, so waren doch alle eins in dem Bestreben, das Beste zu geben im Dienste der neudeutschen Bildungsreform. Deshalb ist der hier angekündigte amtliche Bericht ein geistesgeschichtliches Quellenwerk ersten Ranges und eine Fundgrube pädagogischer Gedanken über alle Schulfragen und Schulgebiete. Das Werk läßt den Verlauf der Tagung bis in alle Einzelheiten vorüberziehen, es gewährt einen unmittelbaren Einblick in den lebendigen Kampf der kulturpolitischen und pädagogischen Meinungen und zeigt, welche Anschauungen bereits allgemeine Anerkennung errungen haben und welche weiterer Auseinandersetzungen und erziehungswissenschaftlicher Vertiefung bedürfen.

NEUERSCHEINUNGEN

aus dem Verlage von Quelle & Meyer in Leipzig

ERZIEHUNGSWESEN

Soziologische Pädagogik. Von Dr. SIEGFRIED KAWERAU. 286 Seiten. Geheftet M. 22.– In Halbleinen geb. M. 28.–

Unterrichtslehre I. Teil. Von Professor HERMANN ITSCHNER. 3. Auflage 222 Seiten. Geheftet M. 20.– Gebunden M. 26.–

Werkarbeit im Klassenzimmer - Klassenzimmertechniken. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft am Seminar für Werkunterricht in Leipzig. 140 Seiten. Geheftet M. 12.–

GESCHICHTE - LITERATUR - KUNST

Kirchengeschichte. Von Professor Dr. H. ACHELIS. 245 Seiten. Gebunden in Halbleinen M. 28.–

Das Theater. Von Professor Dr. BORINSKI (W. u. B., Bd. 167). 138 Seiten. Gebunden M. 9.–

Musikerziehung und Musikpflege. Von Prof. Dr. LEO KESTENBERG. 148 Seiten. Geheftet M. 12.–

VOLKSWIRTSCHAFT

Die Grundprobleme der theoretischen Volkswirtschaftslehre. Von Dr. WOLFGANG HELLER (W. u. B., Bd. 162). 122 S. Geb. M. 8.–

Politik. Von Professor Dr. FR. STIER-SOMLO (W. u. B., Bd. 4). 184 Seiten. Gebunden M. 10.–

Staat und Gesellschaft in der Gegenwart. Von Professor Dr. A. VIERKANDT (W. u. B., Bd. 132). 152 Seiten. Gebunden M. 9.–

Braucht Deutschland Kolonien? Von Dr. HEINRICH SCHNEE (ehemaliger Gouverneur von Deutsch-Ostafrika). 60 Seiten. Geheftet M. 4.–

NATURWISSENSCHAFTEN UND TECHNIK

Die Einführung in die erdkundliche Wissenschaft. Von Prof. Dr. R. LEHMANN (W. u. B., Bd. 164). 174 Seiten. Gebunden M. 9.–

Gesundheit und Lebensklugheit. Von Geheimen Medizinal-Rat Dr. R. PAASCH (W. u. B., Bd. 117). 108 Seiten. Gebunden M. 8.–

Rohstoffe der Textilindustrie. Von Geheimrat Diplom-Ingenieur H. GLAFEY (W. u. B., Bd. 62). 208 Seiten. Gebunden M. 10.–

SCHÖNE LITERATUR

Wanderer und Gefährte. Von HEINRICH DETTMAR SARNETZKI. 318 Seiten. Gebunden M. 20.–

Dieser Nummer liegt ein Prospekt der Firma J. M. Barth in Leipzig bei, welchen wir unsern Lesern zur gefl. Beachtung empfehlen.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

22. Jahrgang, Heft 9/10 Sept.-Okt. 1921

INHALT:

Über das Studium der Pädagogik an den Hochschulen. Von Universitätsprofessor Dr. A. FISCHER in München. ::

Moralpsychologische Erhebungen an Schulkindern. Von Dr. H. REICHENBACH in Berlin. ::

Die kindliche Entwicklungsperiode des reinen Sprachverständnisses nach ihrer Abgrenzung. Von Dr. P. SCHAFER in Leipzig. ::

Betrachtungen zur sozialen Umschichtung der Schüler unsere höheren Schulen. Von Universitätsprofessor Dr. D. KATZ in Rostock. ::

Über die Auffassung der Winkel an der Wandtafel. Von Rektor E. HAASE in Halle (Schluß). ::

Kleine Beiträge und Mitteilungen. Aufgaben deutscher Bildung. Ausbau unseres Schulwesens. Versuchsschule in Dresden. Ausstellung »Das Kind«. Pädagog.-psych. Institut München. Institut für Jugendkunde in Bremen. Institut J. J. Rousseau. Verein zur Förderung der exp. Psych. in Köln. Pädagog. Arbeitsgemeinschaften. Exakte Prüfung der okkulten Erscheinungen. Lehrgang für Berufsberatung. Psychologische Vorlesungen im Sommer 1921. Nachrichten. ::

Literaturbericht

herausgegeben von
O. SCHEIBNER UND W. STERN
unter redaktioneller Mitwirkung von
A. FISCHER UND H. GAUDIG

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik (Verlag von QUELLE & MEYER) erscheint jährlich in 12 Heften zum Preise von 24 Mark für den Jahrgang und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Briefe und Manuskripte sind an den geschäftsführenden Schriftleiter Seminar-Oberlehrer O. Scheibner, L.-Gohlis, Ehrensteinstraße 34, zu richten, Besprechungs-Büchersendungen und dergl. an die Verlagsbuchhandlung QUELLE & MEYER, Leipzig, Kreuzstraße 14

Soeben erschien:

Pädagogische Psychologie

Eine genetische Psychologie der Wissenschaft, Kunst, Sittlichkeit und Religion bis zur vollen Reife des Menschen auf der Grundlage einer differentiellen Psychologie des Zöglings und des Erziehers

Von Hochschulprofessor Dr. GEORG GRUNWALD

M. 36.—; gebunden M. 42.—.

Ferdinand Dümmlers Verlag, Berlin SW 68

(Postscheck Berlin Nr. 145)

Deutsche Tischgebete

Von Ministerialdirektor PAUL KAESTNER

In mehrfarbigem Einbande M. 2.40

Die deutsche Not hat uns äußerlich sowie innerlich reicher gemacht. Sie hat uns auch das Tischgebet wieder geschenkt. Allen so Gesinnten bietet der Verfasser eine kleine köstliche Sammlung tief religiöser Dichtungen.

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Über das Studium der Pädagogik an den Hochschulen.

Von Aloys Fischer.

I.

Seit die Einbürgerung der Erziehungswissenschaft in den Lebenskreis unserer Hochschulen mit größerem Nachdruck gefordert und gefördert wird, beginnt sich in der Literatur eine sozusagen anonyme Fehde anzuspinnen zwischen zwei Auffassungen der Aufgabe pädagogischer Lehrkanzeln, die zugleich Richtungen des pädagogischen Denkens selbst sind. Beiden Auffassungen ist noch gemeinsam, daß die Aufnahme der Erziehungswissenschaft in den Kreis der an Hochschulen vertretenen Wissenschaften nicht durch den reinen Wissenschaftswert ihrer Probleme, Methoden, Ergebnisse gerechtfertigt sei, sondern lediglich durch die Bedeutung, die pädagogischen Studien für die Berufsausbildung der Lehrer und Oberlehrer zukommt. Etwas von dem alten Geist der Feindschaft gegen die Erziehungswissenschaft lebt in beiden Standpunkten fort: vor einem Menschenalter hat man die Pädagogik für hochschulunfähig schlechthin erklärt, sie sei keine Wissenschaft, mindestens keine selbständige, sei unfähig, schöpferische Arbeit zu leisten. Soweit gehen heute nicht mehr viele; die Leistungen, welche von Theoretikern des Unterrichts und der Erziehung seitdem vorliegen und sich ständig mehren, haben nicht verfehlt, das Ansehen zu heben und das Urteil vorsichtiger zu machen. Aber wenn es sich um die Frage der Vertretung der Pädagogik an den Hochschulen handelt, da wird doch immer wieder geltend gemacht, daß diese wünschenswert und notwendig sei, nicht etwa weil Erziehung und Unterricht auch vollwertige Probleme einer uninteressierten wissenschaftlichen Erkenntnis seien, sondern weil der Staat tüchtige, bestausgebildete Lehrer braucht, und es doch nicht gut abgeleugnet werden kann, daß für die Berufstüchtigkeit der Lehrer neben dem Fachstudium, der fachwissenschaftlichen Arbeit im engeren Sinne auch eine gewisse Kenntnis des Schülers, der Erziehungs- und Unterrichtseinrichtungen, der Grundsätze und Verfahren des Unterrichts und der sittlichen Erziehung, der Geschichte des Bildungswesens erfordert ist. So ist man nicht mehr prinzipiell dagegen, der Pädagogik eine, hier so, dort anders ausgestaltete Stelle im Rahmen der Hochschulen einzuräumen. Ich lasse hier diesen Standpunkt zunächst unerörtert, lasse zunächst die Frage auf sich beruhen, ob die Erziehungswissenschaft nicht auch als solche, abgesehen von jeder Brauchbarkeit oder Wichtigkeit für die Bildung von Lehrern und Oberlehrern ein akademisches Existenzrecht besäße, und welche Hilfsmittel ihr rein als Wissenschaft zu Gebote stehen sollten; ich nehme an, daß die Erziehungswissenschaft an den Hochschulen nichts anderes zu tun habe, als zur Berufsausbildung der Lehrer und Erzieher an den Volksschulen, Lehrerbildungsanstalten und höheren Schulen beizutragen, was sie eben beitragen kann, daß dieser außer-

wissenschaftliche Zweck ihre akademische Einbürgerung allein bestimmen und rechtfertigen soll. Auf dem Boden dieser Auffassung entwickelten sich nun zwei Richtungen, von denen jede die andere entweder für nebensächlich, geringerwertig, vielleicht gar für entbehrlich, ja schädlich hält und in der eigenen Arbeit den Schwerpunkt, das Wesentliche erblickt, das, worauf es sowohl in der Ausbildung der Lehrer und Erzieher wie in der Praxis der Bildungsarbeit und demgemäß auch in der Theorie des Unterrichts und der Erziehung „eigentlich" ankommt. In einer teilweise offenen, teilweise unterirdischen Fehde bemüht sich jede um den Nachweis, daß die Erziehungswissenschaft ihre akademische Aufgabe (eben die beschriebene Aufgabe, zur Berufsbildung des Lehrerstandes beizutragen) nur dann erfüllen kann, wenn ihr Vertreter in ihrem Sinne qualifiziert ist und arbeitet.

Die eine Richtung befehdet „alle Spezialpädagogik", hält die psychologische Beobachtung des einzelnen Kindes wie die Erforschung des kindlichen Seelenlebens überhaupt für müßig, für Sache einer eigenen Wissenschaft, nicht für Teilaufgabe der Pädagogik und Teil der pädagogischen Berufsausbildung, meint, daß die Finessen der Didaktik, gar der Spezialdidaktik nichts seien als Wichtigtuerei, es trage Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor und es sei auch in früheren Zeiten erfolgreich gelehrt und erzogen worden, als man von Begabtenklassen und Hilfsschulen, von Gesetzen der Übung und Ermüdung, der Entwicklung und Anpassung, von Vorstellungstypen und Gedächtnisuntersuchungen noch nichts wußte. Alle Spezialpädagogik und alles Spezialistentum sei nichts als eine Abirrung von der Hauptsache, von dem Einen, Notwendigen. Und dies Unentbehrliche aller Pädagogik ist auch nicht etwa eine allgemeine Pädagogik, eine allgemeine Didaktik, die prinzipielle Besinnung auf das lehrende und erziehende Tun; das wichtigste ist: daß vom Erzieher „Ströme ethischen Wirkens" ausgehen; das kann nur der Fall sein, wenn der Erzieher selbst eine gefestigte, zielbewußte, vorbildliche Persönlichkeit ist. Darauf komme es an, daß alle Eltern, alle Lehrer, alle Stellvertreter dieser Erzieher selbst ethisch einwandfreie Charaktere sind. Sind sie es, dann werden die Kinder von selbst sich nach ihrem Vorbild richten, in gesunder Weise beeinflußt und gleichfalls zur Höhe der sittlichen Bildung geführt werden; sind sie es nicht, dann ist alle Beeinflussung der Jugend günstigsten Falles Dressur mit vorübergehendem Erfolg; daran ändere auch die raffinierteste Spezialtechnik der Erziehung und Unterweisung nichts, im Gegenteil, sie gäbe der Jugend nur Fingerzeige, wie sie ihre Kenntnisse und Fertigkeiten noch schlauer im Dienste der ichsüchtigen Interessen, zur Schädigung und Ausbeutung des Andern anwenden kann. Das wichtigste Stück der Erziehung sei und bleibe die Persönlichkeit des Erziehers und das Beispiel, das sie gibt; alles andere, auch die Lehrtechnik sei nebensächlich eine sittlich hochentwickelte Persönlichkeit mit ihrem Takt, ihrer Liebe zum Seelenheil des Kindes und ihrer Hingebung treffe auch ungelehrt das Richtige und ersetze die ihr fehlenden Feinheiten der Methode durch die Unermüdlichkeit ihres Liebesdienstes.

Es mag zunächst unerörtert bleiben, wie man das macht, die künftigen Berufserzieher mit dem Geist sittlicher Persönlichkeiten auszurüsten, ihnen die dienende Liebe zum Menschen und zu den einzelnen werdenden Menschen einzuflößen, die einmal ihrer Sorge anvertraut werden, wie die

Männer beschaffen sein müssen, die solches versprechen. Ersichtlich liegt diesen Gedanken eine letzten Endes mit der Weltanschauung ihrer Vertreter zusammenhängende Meinung in all diesen Hinsichten zugrunde. Wer die Pädagogik an den Hochschulen vertreten soll, wie das zu geschehen habe, mit welchen Mitteln, darüber entscheidet die Gesinnung und die Fähigkeit zu sittlicher Wirkung. Und fragt man: Welche Gesinnung? und worin die erwartete sittliche Wirkung zu bestehen habe?, so gleitet die Antwort an den Schwierigkeiten dieser Frage vorbei, indem entweder die Gesinnung, die einer herrschenden Weltanschauung entspricht, als die richtige bezeichnet wird, oder indem man stillschweigend darauf vertraut, daß die mit den Personalfragen Betrauten schon den richtigen Mann finden werden.

Die Vertreter einer anderen Auffassung von Sinn und Wirksamkeit der Pädagogik an der Hochschule suchen demgegenüber den Gedanken zur Geltung zu bringen, daß man zwar ein herzlich guter Mensch, aber zugleich ein schlechter Musikant sein kann. Es fällt ihnen natürlich nicht ein, die sittliche Qualifizierung für den Lehrer- und Erzieherberuf gering zu schätzen oder ihre Notwendigkeit in Abrede zu stellen; nur erblicken sie in dem „einwandfreien Charakter“ oder richtiger im sittlichen Streben, von dem jeder erfüllt sein muß, in dessen Hände Erzieheraufgaben gelegt werden, eine selbstverständliche Voraussetzung. Freilich ist diese bei dem Massenbedarf eines Großvolkes an Erziehern und Lehrern, bei dem durch wirtschaftliche Motive mitbedingten Angebot und der hauptsächlich nach dem Maßstab der intellektuellen Leistung erfolgenden Auslese der Bewerber nur schwer gleichmäßig erfüllbar. Aber sie halten an der Überzeugung fest, daß es weder die Aufgabe der Erziehungswissenschaft als solcher noch ein Ausfluß ihrer Universitätswürdigkeit und Universitätsstellung sein kann, in der Auslese und Festigung „einwandfreier“ Persönlichkeiten sich zu erschöpfen; so wenig die Religionswissenschaft Aufgabe und Fähigkeit besitzt, ihre Vertreter und Schüler fromm und religiös zu machen, sondern nur sie in der Fähigkeit zu schulen, Religion, Religionen und religiöses Leben methodisch zu begreifen, so wenig ist es der Beruf der Erziehungswissenschaft, sittliche Qualitäten zu wecken oder zu vermitteln. Es hieße gering von Wahrheit und Wissenschaft denken, wenn man nicht auch zugäbe, daß die wissenschaftlichen Studien selber mittelbar auch den Ernst des Charakters, die Lauterkeit der Gesinnung und die Offenheit des Handelns fördern helfen. „Die Wahrheit liegt in der Tiefe“, nicht an der Oberfläche, und die ehrlich ringende Bemühung um ihre Gewinnung hat einen moralisierenden Nebeneffekt unter allen Umständen. Aber setzen wir einmal voraus, die Auslese für Lehr- und Erziehungsberufe sei weit genug entwickelt, um alle ethisch ungeeigneten Bewerber fernzuhalten, die sittlichen Anforderungen, die billigerweise so hoch als möglich gestellt werden müssen, seien bei allen Studierenden der Pädagogik vorhanden und auch die Einstellung auf das erziehende Tun, die Lust und Liebe zu pädagogischem Wirken sei die herrschende Triebfeder, dann fragt es sich, ob der gute und reine Wille allein anstellig und erfinderisch genug ist, alle Mittel und Wege zu entdecken, die in den unüberschaubar mannigfaltigen Erziehungssituationen überhaupt oder in der kürzesten Linie zum Erfolg führen. Ich fürchte, man denkt bei unbedenklicher Bejahung dieser Frage ausschließlich an die verhältnismäßig einfachen Aufgaben der Belehrung und des Unterrichts,

namentlich des wissenschaftlichen Fachunterrichts und der Berufslehre, und übersieht, daß die Aufgaben der sittlichen Zucht und Führung, der Pflege und Erziehung im spezifischen Wortsinn sowohl die früheren als auch die grundlegend wichtigeren sind. Aber selbst bei den didaktischen Aufgaben lehrt die Praxis auf Schritt und Tritt, daß guter Wille und reine Absicht, persönliche Vorbildlichkeit und menschliche Werte ohne eine respektable Summe zusammenhängender Erkenntnisse, ohne organisierten wissenschaftlichen Besitz glatt versagen. Und dieser organisierte Geistesbesitz und die in ihm bzw. in seinem Erwerb investierte Geistesschulung muß erworben werden, sie sind nicht mit dem sittlichen Willen schon gegeben. Der menschlich beste Lehrer kann z. B. bei der Bekämpfung eines so einfach gelagerten Schülerfehlers wie der Konzentrationsunfähigkeit der Aufmerksamkeit versagen, wenn er nicht weiß, welches die Bedingungen der Aufmerksamkeit sind, wenn er nicht beobachten und analysieren gelernt hat, um im Einzelfall auf dem Wege einer Ausschlußdiagnose ermitteln zu können, mit welchem Bedingungskomplex die erziehungszweckwidrige Fehlleistung in Zusammenhang steht. E. Meumann hat einmal darauf hingewiesen, daß der beste Wille des Lehrers und seine lauterste Hingabe die Kenntnis des Zusammenhangs zwischen Unaufmerksamkeit und bestimmten Formen behemmter Nasenatmung nicht überflüssig mache; das Beispiel, das er aus einem seiner Schulbesuche erzählt, ist ebenso ergötzlich wie lehrreich. Wir denken bei der leicht ausgesprochenen und noch leichter nachgesprochenen Behauptung von der Entbehrlichkeit einer gründlichen auch theoretischen Vorbildung für das Erzieheramt wohl zunächst an die Lehrstoffe der Volksschule, überhaupt an den Lehrstoff, und reden uns ein, daß mit der Herrschaft über den Stoff alles für die Lehrtätigkeit Erforderliche dem Kandidaten geboten sei; aber die Lehrkunst fängt gerade da an, wo der Stoff aufhört. In der neuzeitlichen Entwicklung des Schulwesens sind freilich Anhaltspunkte genug, die auch einem der Sache Fernerstehenden einleuchten lassen, daß viel Wissen und viel Methode gewordene Wissenschaft erforderlich ist, nicht nur Kenntnis des Lehrstoffes und opferwillige Hingabe. Ich erinnere an die immer anders gelagerten Aufgaben des Volksschullehrers in einer Elementarklasse, in der Schulklasse einer voll ausgebauten Großstadtschule, einer einklassigen Landschule, einer Hilfsschule, einer Fortbildungsschule, einer fachlichen Fortbildungsschule, einer Anstaltsschule für Sinnesdefekte, für Krüppel usw., an die Aufgaben des Klassenleiters oder Fachlehrers einer höheren Schule, eines Schuldirektors, eines Jugendpflegers und Leiters eines Jugendamtes, an die besonderen Aufgaben der weiblichen Erziehung und Bildung. Auch wenn man — wie ich es bin — von der Unersetzlichkeit pädagogischer Naturgaben überzeugt ist, ungelerntes Erziehertum noch so hoch bewertet, die Pestalozzische Hingabe und Menschenliebe für alle Erzieher postuliert, wird man sich doch der Einsicht nicht verschließen können, daß viel positives Wissen und geschultes Können für die Besonderheiten der einzelnen skizzierten Lehr- und Erziehungsaufgaben unentbehrlich bleibt, gelernt werden muß und gelernt werden kann, aber eben nun einmal nicht anders als durch die „Spezialpädagogiken", durch Jugendkunde und Methodik und wie die Einzelzweige einer Berufsbildung der Lehrer und Erzieher sonst noch heißen mögen.

Mir scheint, wer die Aufgabe und Leistung einer pädagogischen Wissen-

schaft nur an ihrer gesellschaftlichen Funktion, Praktiker der Erziehung heranzuziehen, bemißt, jedenfalls ihr akademisches Existenzrecht aus dieser Funktion herleitet, wird anerkennen müssen, daß ein Teil — vielleicht der größte Teil — dieser Aufgabe überhaupt nicht durch „Wissenschaft" geleistet werden kann. Wenn ein Mann wie Georg Kerschensteiner deshalb die Universitäten, die er als die Pflegstätten der reinen Theorie betrachtet, für die Lehrerbildung ungeeignet erachtet und für sie Sonderakademien in organischer Verbindung mit Internaten zur Pflege des Gemeinschaftslebens fordert, hat er, was die Vorbereitung auf die ethische Seite des Erzieherberufs betrifft, nicht so unrecht; es fragt sich nur, ob er angesichts der Tradition den Mut zu der Konsequenz findet, einen entsprechenden Berufsbildungsgang auch für die Lehrer an höheren Schulen zu vertreten, denen, wie sie selbst sagen, die Erziehungsaufgaben ebenfalls in erster Linie aufliegen. Soweit wir jedoch das Ethos des Berufs auch bei den Lehrern und Erziehern wenigstens teilweise voraussetzen müssen — wie wir ja auch bei Ärzten, Geistlichen usw. das Moralische sich von selber verstehen lassen — und dann noch die Frage aufwerfen, was „die" oder wenigstens bestimmte Wissenschaften zur Berufsbildung von Erziehern und Lehrern beitragen können, kommen wir ganz in die Bahn spezieller Überlegungen, fordern wir, daß der künftige Lehrer und Erzieher durch seine Ausbildung in den Stand gesetzt werde, möglichst in jedem Fall noch erfolgreich zu erziehen, d. h. all das zu lernen, was er braucht, um die Zöglinge richtig beurteilen, richtig anfassen und behandeln zu können, um die Lehrstoffe zweckentsprechend auszuwählen und zu vermitteln, um die Maßnahmen der Einwirkung, Gegenwirkung, Behütung, Befestigung, Besserung, Übung ziel- und individualitätsgemäß anordnen zu können. Und mir scheint, dies Methodische ist lehrbar, jedenfalls lehrbarer als die rechte Erziehergesinnung, die Gnade wirklicher innerer Berufung.

Ich glaube mich nicht ausdrücklich gegen das Mißverständnis sichern zu müssen, als käme es auf den sittlichen Gehalt der Person, auf die Gnade und Tugend nicht an, aber ich meine, ein ernster Pflichtwille, der billigerweise von allen verlangt werden kann, ein ehrliches Verantwortlichkeitsbewußtsein sind allgemeiner zutreffende Voraussetzungen der sittlichen Seite des Berufs als die im säkularen Einzelfall offenkundige Höhe des pädagogischen Genies; und ich meine ferner, daß uns diese Überlegungen nicht blind oder gleichgültig machen dürfen gegen das, was wirklich schließlich lernbar ist. Ich kann nicht recht verstehen, daß die Ausbildung des Erziehers so ganz anders aufgefaßt werden müsse, wie die des Arztes, Beamten, Technikers. Die innigst mitleidende Liebe zum kranken Menschen ersetzt das Studium der Anatomie, Physiologie, Pathologie und Therapie nicht. Nur wenn man glaubt, das Erziehen sei so leicht, daß es jeder selbst lerne, der nur von der Liebe zum werdenden Menschen bewegt ist, wäre eine Auffassung der pädagogischen Berufsausbildung verständlich, die alles für überflüssig hält, was heute durch Geschichte und Theorie der Pädagogik, Anthropologie und Psychologie der Kinder, Didaktik der Schulfächer und Schularten usw. dafür angeboten wird.

Zusammenfassend wird man sagen können: Handelt es sich um die Aufgabe der Erziehung von Erziehern, so müssen für Gesinnung und Einstellung wie für die Technik der Erziehung in gleicher Weise Vorkehrungen getroffen

werden, oder die Pädagogik, lediglich als Hilfsmittel der Bildung von Praktiken betrachtet, muß entsprechende Gesinnung wecken wie zum erfolgreichen Tun aus dieser Gesinnung befähigen. Die Folgerungen aus diesen Überlegungen für die Ausgestaltung der Pädagogik an den Hochschulen sollen uns später beschäftigen, wenn wir einen gänzlich anderen Gedankenkreis durchmessen haben.

II.

Gegenüber beiden bisher entwickelten Auffassungen der akademischen Aufgabe der Pädagogik möchte ich einmal mit aller Schärfe die Reinheit des theoretischen Gesichtspunktes zur Geltung bringen. Auch wer nicht praktisch erzogen hat, wer nicht daran denkt, Praktiker der Erziehung anzulernen, kann doch über Erziehung, diese Tatsache des geschichtlich-kulturellen Lebens der Menschheit, nachdenken. Und selbst wenn alle Ergebnisse dieser Nachforschungen ohne jeden Ertrag, ohne alle Anwendungsfähigkeit zur Verbesserung der gegebenen Erziehungszustände blieben, als Erkenntnisse eines komplizierten Sachverhaltes, seiner Ursachen und Entwicklungsbedingungen behielten sie ihren Wert. Die akademische Aufgabe der Pädagogik ist nach m. E. zunächst und zuletzt keine andere als die jeder Wissenschaft: sie will erkennen, nicht kritisieren und reformieren, nicht auf Praktiken vorbereiten oder zu einem Tun anleiten, außer allenfalls wieder zum pädagogischen Forschen und Erkennen selbst. Die Rechtfertigung der Einführung der Pädagogik in die Hochschule soll aus ihrer Wissenschaftsnatur, ihrem theoretischen Gehalt und ihrer Stellung im globus intellectualis erfolgen, nicht aus ihrer Brauchbarkeit für Gesellschaftszwecke und Staatsbedürfnisse.

Um den Sinn und Wert der Pädagogik als Wissenschaft und ihre Stellung im System der Wissenschaften hat sich der Streit ja von jeher gedreht, und wenn ich recht sehe, ist er auch heute noch nicht entschieden, obgleich die Einbürgerung der Pädagogik an den Universitäten im Gange ist. Seit dem Niedergang der Herbartschen Schule hat auch der Mangel eines beherrschenden Systems dazu beigetragen, die wichtige Erkenntnis dieser Wissenschaft zu erschweren. Deshalb ist es nicht ohne Interesse, Aufgabe und Ort einer reinen pädagogischen Theorie anzudeuten und von solcher Überlegung aus die Frage aufzuwerfen, ob eine Universität, in der Pädagogik nicht als selbständiges Fach enthalten wäre, heute die repräsentative Arbeitsgemeinschaft aller theoretischen Disziplinen, die universitas litterarum wäre, die, wenn auch nicht ursprünglich, so doch im Verlauf der Entwicklung das Kennzeichen ihres Namens geworden ist. Ich möchte das von zwei Ausgangspunkten her aufzeigen: vom Gegenstand der Pädagogik selbst und vom System der Wissenschaften aus.

Wir können die Wissenschaften einteilen[1]) und demgemäß ein System der Wissenschaften entwerfen entweder nach den behandelten Gegenständen, oder nach der Fragestellung, oder nach der Art der Begriffsbildung, d. h.

[1]) Während die Handschrift dieser Abhandlung in der Druckerei lag, erschienen unter dem Titel „Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften" umfangreiche und sorgfältige Untersuchungen Erich Bechers „zur Theorie und Einteilung der Realwissenschaften" (München 1921, Dunker & Humboldt). Es ist nicht mehr möglich, auf sie einzugehen oder auch nur den Nachweis noch hier anzuhängen, welche Stellung der Pädagogik in bezug auf Klassifikation zukäme; ich hoffe an anderer Stelle dazu Gelegenheit zu finden.

letzten Endes der Methode und dem Sicherheitsgrad der erzielten Ein sichten. Die heute vorhandenen Wissenschaften sind nicht rein logischen Bedürfnissen entsprungen, mancherlei praktische Ansprüche und Zwecke machen sich geltend und veranlassen, in Sonderdisziplinen zu zerteilen, was seiner theoretischen Struktur nach eine Wissenschaft ist, oder auch in eine Disziplin zusammenzufassen, was rein wissenschaftstheoretisch in verschiedenen Wissenschaften seinen logischen Ort hätte. In den heute anerkannten Wissenschaften kreuzen sich die reinen Klassifikationsgesichtspunkte in mannigfacher Weise. Es ist hier nicht der Ort, das verwickelte Problem der Klassifikation der Wissenschaften im Ganzen aufzurollen, es ist aber für unsere Zwecke auch nicht erforderlich. Ich glaube, der Nachweis, daß in ein vollständiges System der Wissenschaften auch die Pädagogik gehört, läßt sich auch bei Ausschaltung der Streitfragen zwingend führen. Einhelligkeit der Meinung ist nur dafür erforderlich, daß eine Wissenschaft als solche nichts will und soll als erkennen, d. h. wahre Urteile finden und in einen logisch richtigen Zusammenhang bringen. Von diesem Ausgangspunkt her können wir sagen, daß es zunächst Wissenschaften gibt, die das Seiende erkennen, sowohl die materielle Wirklichkeit (das Weltgebäude als ganzes, das Universum in diesem Sinn, die einzelnen Himmelskörper, die Erde als Himmelskörper, die anorganische Materie, die Organismen, den Menschen), wie die immaterielle Wirklichkeit (sowohl die Lebenserscheinungen wie die Bewußtseinstatsachen, das individuelle Bewußtsein wie die Gesellschaft und ihre geistigen Gebilde), endlich die Wirklichkeit der Kultur, denn die Kultur ist auch eine Wirklichkeit mindestens nach ihrer zeitlich-geschichtlichen Seite. Sprache, Wirtschaft, Technik, Sitte und Recht, Gesellschafts- und Staatsform, Kunst, Wissenschaft, Religion, Erziehung sind nicht Hirngespinste, auch nicht bloße Forderungen oder Ideen, sondern in der Fülle ihrer konkreten Gestaltungen historische, d. h. wirkliche oder wirklich gewesene Gegenstände. Wir haben in der bisherigen Einstellung das Seiende als Einzelsein oder als Reihe von Einzelsein ins Auge gefaßt; der Erkenntniswille kann sich aber auch richten auf gewisse — dann als formale — bezeichnete Bestandteile aller Wirklichkeit, auf Raum, Zahl, Zeit, Bewegung. Es ist teilweise durchsichtig, wie sich die als selbständige Disziplinen anerkannten bestehenden Wissenschaften in dieses Schema einordnen; es ist auch ersichtlich, an welchen Stellen eine Wissenschaft der gewöhnlichen Einteilung übergreift; ich habe noch mit einem Wort nachher darauf zurückzukommen.

In eine andere Dimension treten wir ein, wenn wir nicht das Reich des Seins, der Tatsachen in Natur, Geistesleben, Gesellschaft, Geschichte und Kultur, sondern das Seinsollende, die — wie den Menschen früherer Zeiten, so auch uns d. h. dem Menschen gestellten Aufgaben zu erkennen streben. Daß es solche Aufgaben gibt, steht uns fest; daß etwas sein soll, wird erlebt und durch die erlebte Forderung bewährt. Ich halte es für zweckmäßig, die letzten Hinsichten oder Orientierungspunkte für die in der Lösung von Aufgaben sich betätigende menschliche Vernunft als Werte zu bezeichnen. Werte selbst sind nichts Wirkliches; sie sollen verwirklicht werden. In die Wirklichkeit gehen die Prozesse der Verwirklichung und schließlich deren Produkte ein, die mittelbar Werte genannt werden können, besser Güter heißen, weil sie nicht selbst „der Wert“ sind, gar ihn erschöpfen, sondern platonisch gesprochen höchstens „teilhaben“ am

Wert. Der Erkenntniswille kann sich nun ebenso gut wie dem Reich des Seins auch dem der Werte zuwenden, und dann erstehen vor uns neue Wissenschaften: Die allgemeine Wertlehre, die einzelnen Wertwissenschaften wie Ethik, Ästhetik, Ökonomik, Rechtsphilosophie usw., die Lehre von den seienden Gegenständen und ihrem Verhältnis zu Werten, die Güterlehre. Aber auch mit diesen Absteckungen ist die Gesamtheit der Wissenschaften nicht erschöpft. Das Erkennen kann sich auf sich selbst zurückbiegen; wie das Sein und die Werte kann das Erkennen auch sich selbst erkennen wollen; wir drücken das gewöhnlich so aus, daß wir von einer Wissenschaft der allgemeinen Grundlagen, Voraussetzungen und Regeln wissenschaftlicher Erkenntnis sprechen oder — unter besonderer Zuspitzung — vom Denkgegenstand als solchen (einerlei wie er sich inhaltlich sonst noch spezialisieren mag). Und endlich kann das Erkennen den Versuch nicht lassen, alle seine Gegenstände, Wirklichkeiten, Werte und sich selbst als eine Einheit intendierend, die Welt, d. h. den Seins- und Sinnzusammenhang von Allem zu seinem Gegenstand zu machen; in den Systembildungen der Philosophie tritt uns die Erkenntnis als Versuch einer abschließenden Theorie nicht bloß der einzelnen Wirklichkeitsreiche und Wertreihen, sondern des einen Ganzen, der Welt, entgegen mit Einschluß des Menschen, seiner Gesellschaft, Geschichte und Kultur, des einen Ganzen, außerhalb dessen nichts ist.

Durch diese Vorbemerkungen dürfte die im folgenden gezeichnete schematische Einteilung der Wissenschaften ohne weiteres verständlich sein. Ich muß nur noch die Nuanzierungen kennzeichnen, die sich bei gleichem Gegenstand aus verschiedener Richtung der Fragestellung und Forschungsmethodik ergeben. Nehmen wir einen bestimmten Gegenstand (z. B. die Pflanzenwelt, den Planeten Erde, den Menschen), so können wir uns damit begnügen, diesen Gegenstand in der Mannigfaltigkeit seiner Gegebenheiten zu beschreiben. Das morphologisch-deskriptive Interesse konstituiert das Wesen der sogenannten „beschreibenden" Wissenschaften (Morphologie, Histologie und Klassifikation der Pflanzen, Erdbeschreibung und topographische Geographie, beschreibende Anatomie des Menschen, der Rassen). Wir können aber auch die stoffliche Zusammensetzung der Gegenstände erkennen wollen; dann kommen wir — wenigstens für die gesamte Körperwelt — zur „chemischen" Betrachtungsweise. Beantwortet die Wissenschaft in der ersten Einstellung die Frage: „Wie sehen die Dinge aus? Wie sind sie beschaffen?" so in der zweiten die Frage: „Woraus sind die Dinge letzten Endes zusammengesetzt?" Wollen wir endlich alle diejenigen Veränderungen an unseren Gegenständen erkennen und erklären, die ohne Substanzänderung mit ihren Bewegungen zusammenhängen und die dadurch bedingten Zustände, Abhängigkeiten, Lagen, so treiben wir Physik. Fragen wir schließlich: Woher kommt ein Ding? Wie ist es geworden?, so gehen wir in die genetische Betrachtungsweise über, unter Umständen zur Geschichte (des Pflanzenreiches, der Erde, des Menschengeschlechtes).

Die folgende schematische Übersicht S. 282/83 gibt eine Klassifikation der Wissenschaften grundlegend nach den Gegenständen, und unterabteilend nach den Fragestellungen. Eine Einteilung nach dem Sicherheitsgrad der erstrebten und erlangten Erkenntnisse wäre leicht darin mitzuvermerken möglich; ich habe jedoch davon abgesehen, um das Schema nicht zu sehr zu komplizieren. Die jeweils am Ende einer Anordnung stehenden Gegenstände kehren an

der Spitze der nächstfolgenden wieder; darin kommt die innere Stufenfolge im Bau der Welt sinnfällig zum Ausdruck. In den Wissenschaften z. B., die der materiellen Wirklichkeit gelten, sind die Organismen und der Mensch die höchsten Gegenstände; die Physik und Chemie haben ein Recht auch auf die Organismen und den Menschen. Denn diese sind *auch* materielle Gebilde, und so weit sie es sind, unterliegen sie keinen anderen Gesetzen wie die übrigen materiellen Dinge. Zugleich tritt aber in den Organismen und im Menschen ein Reich von neuen Gegebenheiten auf, die Phänomene des Lebens (Ernährung, Wachstum, Fortpflanzung, Selbststeuerung) und des Bewußtseins (Empfindung, Gefühl usw.). *Diese* Seiten an den Organismen und dem Menschen bildet den Gegenstand neuer Wissenschaften. In der Sphäre der immateriellen Wirklichkeit stehen neben den Tatsachen des individuellen Bewußtseins die geistigen Kollektiverscheinungen, oder das Bewußtsein im Sinn eines gesellschaftlichen Kollektivbesitzes. Insofern bilden die Vorgänge der Vergesellschaftung und die Ergebnisse des menschlichen Geisteslebens innerhalb der Gesellschaft den Abschluß des Reiches immaterieller Wirklichkeiten. Andererseits ist nur durch die Gesellschaft die Kultur möglich geworden; deren Gebilde und Geschichte sind eine letzte Zone, in der das Seiende — allerdings durch das Seinsollende bestimmt — uns entgegentritt und Gegenstand der Erkenntnis wird. Die Wirklichkeit der Kultur gehört nach ihren psychologischen Grundlagen und Voraussetzungen in die Wissenschaften von der immateriellen Wirklichkeit; nach ihrem tatsächlichen Entwicklungsverlauf ist sie das Thema der Geschichte, nach ihrem ideellen Gehalt Gegenstand der Werttheorie. So geht die wissenschaftliche Betrachtung des Seienden bei der letzten Stufe in die des Seinsollenden über oder hängen Seinserkenntnis und Werterkenntnis in der Kulturphilosophie zusammen. Das System der Wertwissenschaften besitzt noch keine derartige reiche Gliederung wie das der Seinswissenschaften. Der Aufbau ist hier einstweilen noch leicht verständlich: wie die Erkenntnistheorie das Erkennen zum Problem macht, so die allgemeine Werttheorie das Werten als Grundfunktion der menschlichen Vernunft. In der Tat muß erst klargestellt sein, was „Wert" bedeutet, welche Gesetzlichkeiten des „Vorziehens" und welche Richtungen des Wertens da sind, ehe über den Geltungsanspruch von Bewertungen überhaupt und von Einzelwerturteilen befunden werden kann. Merkwürdigerweise ist die allgemeine Werttheorie als solche später zu wissenschaftlicher Bewußtheit gelangt als die Einzelwertwissenschaften. Diese haben in bestimmten Wertreichen, in der Sinnklärung von Wertprädikaten bestimmter Klasse, ihre Grundaufgabe. Von hier aus wird verständlich, in welchem Sinn diese Wissenschaften normative heißen dürfen. In der eigentlichen Regellehre für das praktische Leben findet die Wertwissenschaft den Anschluß an die Wirklichkeit: sie wird Forderung an die Wirklichkeit. In der Rechtswissenschaft als Grundlage der Rechtspflege, in der theoretischen Hygiene als Voraussetzung gesunder Lebensführung, in der Sittenlehre usw. wendet sich die Wertwissenschaft an den Menschen und die seinem Willen unterliegenden Verhältnisse, damit der Wert verwirklicht werde. Notwendigerweise führt also die vom reinen Wert zur Wirklichkeit leitende Linie zu den gleichen Aufgaben einer Kulturphilosophie, wie die von der Wirklichkeit zum Wert aufsteigende Linie der Betrachtung; von dieser Seite wird Kultur als Tatsache, von der anderen als Aufgabe verständlich.

Gegens

Das Sein.

A. Die materielle Wirklichkeit, umfassend

Welt-gebäude	die Himmels-körper	Erde	Anorg. Materie	Organismen	Mens

Indem jeder dieser Gegenstände — die Organismen freilich nicht erschöpfend, denn sie haben eine materielle Seite an sich, daneben aber auch andere Eigenheiten — beschreibend, physik chemisch, genetisch betrachtet wird, ergeben sich der Idee nach folgende Sonderdisziplinen, die — weise unter anderem Namen — vorhanden sind oder in bestehenden Disziplinen mit gemeint sind.

↑	↑	↑	↑	↑	↑
Kosmographie	Astronomie	Geographie	Krystallographie Mineralogie	Zoologie Botanik	Anatom
Kosmophysik	Astrophysik	Geophysik	Physik	Biophysik	Ethnogra
Kosmochemie	Astrochemie	Geochemie	Anorg. Chemie	Biochemie	Anthropo
Kosmogonie	Astrogonie	Geologie	?	Paläontologie	Rassen

B. Die immaterielle Wirklichkeit, enthaltend

die Lebens-erscheinungen	die Bewußtseins-tatsachen	die Gesellschaftsprozes und ihre geistigen Gebil

Indem jeder dieser Gegenstände beschreibend-morphologisch, zergliedernd und erklärend, die Entst und Entwicklung der fraglichen Phänomene einbezogen, betrachtet wird, ergeben sich folgende wissenschaften:

↑	↑	↑	↑
Allgem. Biologie Vererbungs-forschung	Psychologie (mit allen Zweigen) Entwicklungsmechanik usw.	Soziologie Geschichte des Bewußtseins	sog. Völkerpsycho Geschichte de Gesellschaft

Entwicklungsgeschichte

C. Die kulturelle Wirklichkeit, umfassend

Sprache	Wirtschaft	Technik	Erziehung	Sitte u. R

Indem jeder dieser Gegenstände historisch wie prinzipiell betrachtet wird, ergeben sich die zahlr

Geschichts- und Naturwissenschaften.

↑	↑	↑	↑	↑
Allgem. Sprach-wissenschaft	National-ökonomie	Technologie	Pädagogik	Ethik un Rechtsphilos
Sprachgeschichte	Wirtschafts-geschichte	Geschichte der Technik	Weltgeschichte der Erziehung	Rechtsgesch
		Philosophie der Technik		Rechtswiss schaft
Die einzelnen Philologien	Spezielle Nationalökonomie nach Wirtschaftszweigen und Ländern.			

Die formalen Bestandteile aller wirkli

Raum . Ze

bilden das Objekt demonstrativer Wissenschaften.

↑ ↑

Geometrie Chron

Bestandteile des Denkgegenstandes als so

↑

Allgemeine Gegenstandstheorie

Erkenntnis:

Der **Wert und seine Geltung.**

Wesen und Geltung des Wertes und Ideales.

ese Fragen bilden das Thema einer der Erkenntnistheorie analogen

↑

allgemeinen Werttheorie.

Die Einzelwerte und ihre Gesetze.

ilweise sind die darauf bezüglichen Wissenschaften als Sonderdisziplinen noch nicht eingebürgert.

ämonie Hedonie Sittlichkeit Schönheit Nützlichkeit Freiheit Heiligkeit Gerechtigkeit

Ethik ↑ Ästhetik Rechtsphilosophie

Das Verhältnis des Wertes zur Wirklichkeit oder der Wert als ufgabe

die wissenschaftliche Seite der auf Praxis und Gestaltung gerichteten Kulturbestrebungen:

praktische Jurisprudenz, praktische Theologie, praktische Medizin.

aat	Kunst	Wissenschaft	Religion
↑	↑	↑	↑
litik	Ästhetik und Kunsttheorie	Logik und Wissenschaftslehre	Religionsphilosophie
ische nichte	Kunstgeschichte	Geschichte der Wissenschaften	Religionsgeschichte

aller Denkgegenstände überhaupt:

hl Bewegung

ematik im weitesten Sinne des Wortes, umfassend:

↑

netik Phoronomie

n. Grundlagen, Voraussetzungen Regeln und Grenzen der Erkenntnis überhaupt

↑ ↑

Erkenntnistheorie und Logik

Gegenüber den Wissenschaften vom Sein und vom Wert stehen die Disziplinen, die sich auf Momente an vielen Gegenstandsreihen oder auf alles Erkennbare als Denkgegenstand beziehen, die logischen und mathematischen Disziplinen, und in der Philosophie schließt sich in gewissem Sinn alles Denken in einheitlichem Abschluß zusammen, wobei Erkenntnistheorie, Logik und Wissenschaftslehre die grundlegende, die metaphysische Systembildung die krönende Vereinheitlichung der Gesamterkenntnis eines Zeitalters übernehmen, beide Seiten der Philosophie sowohl durcheinander wie durch den konkreten Inhalt der einzelnen Fachwissenschaften bedingt.

Aus der skizzierten Klassifikation der Wissenschaften erhellt ohne weiteres, daß die Pädagogik als Wissenschaft von der Kulturtatsache Erziehung im System der Wissenschaften ihren bestimmten Ort hat. Pädagogik ist der methodische Versuch eines geschichtlichen und grundsätzlichen Verständnisses desjenigen Ausschnittes aus der Wirklichkeit des Kulturlebens der Menschheit, den wir Erziehung nennen. Sie rückt damit ein in den Kreis der Geistes- und Kulturwissenschaften, neben Rechtswissenschaft, Staatswissenschaft, Kunstwissenschaft, Religionswissenschaft, Sprachwissenschaft usw. Erziehung ist eine genau so berechtigte und des Studiums werte Erscheinung der Kultur, wie das Recht oder die Sprache, die Kunst oder die Staatsform. Es ist sonderbar, daß alle Welt über den Wissenschaftscharakter und die Hochschulfähigkeit dieser Kulturwissenschaften einig ist, dagegen die Pädagogik, die nach ihrem Gegenstand und ihren Absichten in eine Reihe mit ihnen gehört, aus der universitas litterarum meint ausschließen oder fortweisen zu dürfen. Mit den gleichen Überlegungen, nach denen z. B. allgemein Sprachwissenschaft, Sprachgeschichte und die verschiedenen auf ihrem Boden sich erhebenden Philologien in den Kosmos der Wissenschaften gehören, scheint mir auch die Pädagogik ihre Ansprüche begründen zu können. Kein System der Kulturwissenschaften darf sich als vollständig betrachten, das nicht auch Disziplinen umfaßt, die dem Verständnis der Erziehung gelten. Manche Kreise sind wohl geneigt, die geschichtliche Betrachtung der Erziehung allenfalls noch als legitime Wissenschaft gelten zu lassen und diese geschichtliche Betrachtung in der allgemeinen Kultur- und Sittengeschichte enthalten zu denken. Eine derartige Beschränkung, verständlich aus der Hochschätzung der seit langem konsolidierten Methodik historischer Forschung und Darstellung, übersieht jedoch, daß Geschichte überall auf „Grundbegriffe“ oder „Prinzipien“ führt bzw. schon auf ihnen fußt, die selbst nicht mehr geschichtlichen Wesens sind. Man kann diese Vertiefung historischer Betrachtung in eine grundsätzliche Erkenntnis reizvoll an der jüngsten Entwicklung der namhaftesten Zweige der historischen Wissenschaften nachweisen; ich erinnere an Hermann Pauls: „Prinzipien der Sprachgeschichte“, an Heinrich Wölfflins: „Kunstgeschichtliche Grundbegriffe“ und verwandte Werke. Das gleiche Recht erlaubt und nötigt, auch in der Pädagogik neben einer historischen eine grundsätzliche Betrachtung der Erziehungstatsachen zu vertreten. Stellen wir uns einmal auf den Standpunkt, die Aufgabe der Hochschulen, vor allem der Universitäten, sei die ausschließliche Pflege der reinen Theorie, dann ergibt sich mit Notwendigkeit, daß in den Kreis der akademischen Wissenschaften auch die reine Theorie der Erziehung gehört, daß es Willkür oder Vorurteil ist, die Pädagogik von den Hochschulen fernzuhalten. Ich bin davon überzeugt,

daß an der Verkennung und Mißschätzung des reinen Wissenschaftswertes der Pädagogik gerade die Verquickung der Pädagogik mit den praktischen Aufgaben der Lehrerbildung und Jugenderziehung schuld hat, von der wir im ersten Überlegungskreis gesprochen haben; ich räume auch gerne ein, daß in langen Jahren dieser praktische Gesichtspunkt in der Behandlung pädagogischer Fragen überwog und Leistungen entstehen ließ, die zur Kritik herausforderten. Aber mir scheint, der Zustand einer Wissenschaft, mag er auch Kritik rechtfertigen, dürfte gerade in den Augen von Wissenschaftlern nicht die Idee dieser Wissenschaft verdunkeln oder verdecken; und ich kann nicht unerwähnt lassen, daß an dem vielfach niedrigen Niveau der pädagogischen Literatur auch die Aussichtslosigkeit schuld war, mit pädagogischen Bestrebungen anders als im Zusammenhang mit praktischen Aufgaben auf einen grünen Zweig zu kommen. War es doch noch vor rund einem Jahrzehnt vielfach unmöglich, sich für Pädagogik zu habilitieren; man mußte die venia legendi entweder für Philosophie oder Philologie oder eine andere damals für hochschulfähig gehaltene Disziplin anstreben, wenn man mit der Absicht, die pädagogische Wissenschaft zu treiben, in den Kreis dieser Hochschulen eintreten wollte. Die Folgen dieser Verhältnisse äußern sich augenblicklich in einer unverkennbaren Verlegenheit um wissenschaftliche Köpfe zur Vertretung der inzwischen eben doch als unentbehrlich erkannten pädagogischen Lehrstühle. War der Vertreter der Pädagogik aber gezwungen, sich mit praktischen Nebenaufgaben und Nebenrücksichten zu belasten, so erscheint es verständlich, daß er nur selten sich zu den Leistungen erhob, die an sich möglich gewesen wären.

Wenn wir von einem klassifikatorischen System der Wissenschaften ausgehen, kommen wir zu der Erkenntnis, daß Pädagogik eine von keiner anderen Wissenschaft geleistete Erkenntnisaufgabe hat, und in den Kreis der philosophisch und historisch fundierten Kulturwissenschaften gehört. An dieser Einsicht ändert sich nichts, wenn wir außerdem auch die Verwertbarkeit pädagogischer Erkenntnisse für die Praxis der Erziehung einräumen. Der Fehler der Vergangenheit bestand eben darin, die Erziehung nur als Aufgabe zu sehen, die Bedürfnisse der aktuellen Praxis zu betonen und das „Wissenschaftliche“ in der Pädagogik auf eine Art Regel- und Rezeptsammlung für diese Praxis und auf Abrichtung von Praktikern zu beschränken. Mit diesem grundsätzlichen Fehler verbinden sich dann zahlreiche Nebenumstände, vor allem die sonderbar verschiedene Stellung der Volksschule und der höheren Schule zu den trotzdem vorhandenen, schwachen pädagogischen Bestrebungen. Die höhere Schule und der Philologenstand, die an sich den Zusammenhang mit der Universität hatten, glaubten der Pädagogik für ihre Aufgaben entraten zu können, ihre Grundregel war der noch immer nachwirkende didaktische Imperativ F. A. Wolffs „Habe Geist und wisse Geist zu wecken!“ — Der Glaube an dies stolze, aber auf den Durchschnitt der Jugendbildner ausgedehnt, leere Wort ließ die Notwendigkeit übersehen, sich zu besinnen, wie man es anfängt, nicht Geist zu haben — Geist mir schlecht lehrbar —, aber wenigstens Geist zu wecken. Die Folge war die Ablehnung der Pädagogik durch die Hochschulen und — die allmählich zunehmende Geistlosigkeit der Bildungsarbeit, die trotz aller Vollendung im Organisatorischen und Technischen für manche Strecken unserer Bildungsgeschichte nicht wohl bestritten werden konnte.

Wie vom System der Wissenschaften, scheint mir auch vom Gegenstand der Pädagogik aus die Möglichkeit und Notwendigkeit einer lediglich als Theorie sich auffassenden Pädagogik aufgewiesen werden zu können. Ich beschränke mich auf eine Andeutung des entsprechenden Gedankengangs. Pädagogik handelt jedenfalls von der Erziehung. Die Erziehung im weitesten Verstand ist zunächst ein Organ des Lebens. Je höher organisiert die Formen sind, zu denen das Leben sich erhebt, desto größer wird der Abstand vom Keim zur Reife, vom Anfang bis zur Vollendung; im Differenzierungsverlauf des Lebensstromes entsteht die Jugend. Der Protist hat eine Jugend im strengen Sinne nicht, wenn er durch Zerfall oder Zellteilung entstanden ist, ist er auch fertig; die Säugetiere und der Mensch haben Kindheit und Jugend. Die Jugend im Sinne einer notwendigen Phase der individuellen Lebensentwicklung entsteht allmählich, als ein Mittel der lebendigen Natur auf dem Gange zu ihrer Vollendung, die aber mit Erlangung dieses Mittels selber immer weiter hinausgerückt, immer höher hinaufgehoben wird. Auch innerhalb der Menschenwelt setzt sich diese Gesetzmäßigkeit fort: das Kind primitiver, kulturarmer Völker ist weniger lange jung, ist schneller fertig als das Kind eines Kulturvolkes, einer hochzivilisierten Epoche, aber der Stand, auf den es sich hinaufarbeiten kann, ist dafür vergleichsweise niedrig. Je höher das Leben schon ist und je höher es noch hinaufbauen kann und will, desto weniger erreicht es alle seine Absichten allein durch die Auswirkung der Naturfaktoren, durch den Instinkt und die Selbstentwicklung, um so mehr bedarf es der Erziehung und einer Zeit der Erziehung, der Jugend. Die bloße Entwicklung wird unzulänglich schon zur Erreichung der Lebensziele, und diese selbst verlieren ihre Eindeutigkeit, hören auf, im Instinkt vorgegeben zu sein, werden variabel und bildungsfähig. Zur „Entwicklung", d. h. zu den naturgesetzlich wirkenden Faktoren der Lebensentfaltung tritt die „Erziehung" als Organ des Lebens, die mehr oder minder planmäßige fürsorgende, belehrende, züchtende, ziehende, steigernde Einwirkung der älteren Generationen auf den Nachwuchs.

Unter Voraussetzungen, wie sie vor allem beim Menschen gegeben sind, entsteht im Werdegang des Lebens das Kollektivleben, beim Menschengeschlecht Gesellschaft genannt. Die Gesellschaft ist notwendig ein Doppeltes: ein strukturelles Gebilde, das — abstrakt gesprochen — eine Verfassung, eine Ordnung, irgendeine Regelung der Verbundenheit der Einzelnen zu einem Ganzen aufweist, und ein geistiger Inhalt, ein Glauben, eine Sitte, ein Recht, eine Tradition. Und sie ist nach ihren beiden Seiten wandelbar, entwicklungsfähig, d. h. auch die Gesellschaft lebt wie das Einzelwesen lebt, wenn auch in modifiziertem Sinn. Erziehung, Instrument und Organ des Lebens schon auf untersozialer Stufe bzw. in den Keimformen des Gesellschaftlichen, wie sie im natürlich-unvermeidlichen Verhältnis von Mutter und Kind, von „Alten" und „Jungen" gegeben sind, bleibt Organ des Lebenswillens auch in seiner gesellschaftlichen Entwicklungsphase, und zwar in doppelseitigem Zusammenhang, insofern einerseits Erziehung abhängig wird von der Gesellschaft: ihr geistiger Inhalt bestimmt das Erziehungsziel und Bildungsideal, ihr strukturelles Gefüge Ausmaß und Form der Erziehung, andererseits die Gesellschaft abhängig wird von der Erziehung, diese ein Gesellschaft wandelnder Faktor ist: sie verändert den Geist wie die Form. Deshalb ist die Auffassung der Erziehung als bloßer Tradition innerlich unfruchtbar, ganz ernstge-

nommen schlösse sie die Erstarrung auf einer eben erreichten Stufe, die Perpetuierung der vorhandenen geistigen Inhalte und Lebensordnungen ein; aber auch die Auffassung der Erziehung als absoluter Produktivität ist schief und einseitig: ganz streng genommen bedeutete sie für jede Generation einen Anfang ab ovo, eine Schöpfung aus Nichts, und käme, da alle Kraft, auch die größte, ein Material der Auswirkung und Gestaltung braucht und zu um so höherer Leistung gelangt, je höher dies Material schon vorgearbeitet ist, bei jeglichem Verzicht auf Anknüpfung an das Bestehende und Gewordene, über den naturalistischen Primitivismus nicht hinaus. In der wechselseitigen Abhängigkeit von Gesellschaft und Erziehung gründet die Möglichkeit von Antinomien der Auffassung; ein konservativer Sinn normiert die Pädagogik auf die Gesellschaftserhaltung, auf Bewahrung und Tradition, ein revolutionärer auf die Gesellschaftsgestaltung, auf Höherentwicklung und Fortschritt. Für die einen scheint Erziehung nur möglich bei stabilen Gesellschaftsverhältnissen, festen Formen und Inhalten des kollektiven Lebens, für die anderen nur ein Gut, soweit sie alles Bestehende in ein Besseres aufzuheben vermag.

Auch als Organ der Gesellschaft ist die Erziehung nicht erschöpfend begriffen. Der geistige Inhalt, ohne den eine Gesellschaft nicht sein kann, bleibt nicht auf die Zwecke des Lebens und der Gesellschaft, in deren Dienst er ursprünglich entsteht und steht, beschränkt; der Geist wird allmählich Selbstzweck, oder die Entfaltung des Lebens mündet in ein Reich des Geistes der Kultur. Und die Erziehung wandelt sich abermals: sie wird die Voraussetzung für das selbständige und selbstgesetzliche Leben des Geistes. „Kultur“ und „Bildung“ erstehen miteinander und entwickeln sich aufeinander bezogen, allmählich eigenberechtigt gegenüber sowohl den elementaren Zwecken und Zielen des Lebens wie den höheren Zwecken auch der Gesellschaft. Kultur als das Reich des objektiven Geistes und Bildung als die persönliche Erscheinung derselben sind die bisher äußersten Stufen der Entfaltung des Lebens, von denen wir wissen und in dessen Strom wir selbst heraufgekommen sind.

Der geschilderte Entwicklungsgang der Erziehung ist in jeder seiner Phasen, die als solche nicht etwa zeitliche, sondern sachliche Stufen sind, heute in einem eigenartigen Fundierungsverhältnis gleichzeitig vorhanden, durch unzählige Einzeltatsachen und Erscheinungen belegt; er fordert den Versuch des geschichtlichen wie des grundsätzlichen Verständnisses. Die mannigfachen Begriffsbestimmungen der Erziehung, als da sind: Selbstausbildung des Lebens, Fortpflanzen der Gesellschaft, Tradition der Kultur, Entfaltung der reinen Menschenkräfte usw. lassen unzweideutig erkennen, daß gerade die grundsätzliche Analyse noch unabgeschlossen ist, daß wir in erschöpfender Weise auch heute noch nicht sagen können, was die Erziehung eigentlich ist, sondern allenfalls unsere Zeitmeinung anstelle früherer Zeitmeinungen setzen. Dabei lassen wir uns auch in der wissenschaftlichen Überlegung wieder mitbestimmen von der Brauchbarkeit dieser oder jener Erziehungstheorie für die schwebenden Aufgaben der Erziehung und die weitere Ausgestaltung der Erziehungszustände. Um die eigentliche Erkenntnisaufgabe, die restlose Analyse der Erziehungsakte als solcher kommen wir freilich nicht herum; sie bleibt eine Forderung des Erkenntniswillens, und Pädagogik ihrer Idee nach konstituiert sich eben als die absichtslose Analyse und Beschreibung des Wesens von Erziehung,

das in den Einzelerziehungen mehr oder minder ausgeprägt den Blickpunkt für alle Versuche einer Begriffsbestimmung und Gesetzesformulierung abgibt.

So gelangen wir von unseren beiden Ausgangspunkten zum Ergebnis, daß Pädagogik als Theorie der Erziehung an die Hochschulen gehört; das System der Kulturwissenschaften ist lückenhaft, und die Erziehung bleibt ohne letztes wissenschaftliches Verständnis, wenn der Pädagogik Anerkennnng und Vertretung geweigert wird. Lediglich als Stätten der Theorie betrachtet und ganz abgesehen von ihren Aufgaben als höchsten Fachschulen haben die Universitäten die Pflicht und den Beruf, die Pädagogik zu pflegen.

Mit dieser Feststellung scheint mir indirekt auch der Geist gekennzeichnet, in dem die Pflege der Pädagogik an den Hochschulen zu geschehen hat, und scheinen die Einrichtungen abgegrenzt, die zu dieser Pflege erforderlich sind. In die Idee der Hochschule gehört der Theoretiker der Pädagogik, gehören alle Vorlesungsgebiete, die zur Konstituierung des Gesamtfachs Pädagogik erforderlich sind, und alle Einrichtungen, ohne die eine forschende Arbeit auf pädagogischem Gebiet nur unvollkommen möglich ist, also ein pädagogisches Seminar mit erziehungsgeschichtlicher, pädagogisch-systematischer und didaktischer Fachbücherei, ein pädagogisch-psychologisches Institut, die Verbindung mit einer pädagogischen Versuchsanstalt. Aus diesen Absteckungen des Gebiets erhellt auch, daß eine Professur allein nicht ausreicht, die Gesamtheit der Aufgaben zu bewältigen.

Es wirkt auf die meisten Menschen erschreckend, wenn ihnen diese Zusammenhänge und ihre Konsequenzen klargelegt werden. Niemand ist bereit, für die Pädagogik als Wissenschaft alle diese Einrichtungen als nötig zuzugeben, noch weniger die Mittel dafür zu bewilligen. Alle schon akademisch „arrivierten" Wissenschaften befürchten Abbruch und Verkürzung der für ihre Bedürfnisse erforderlichen Staatsmittel. Deshalb bemerke ich ausdrücklich, daß meines Erachtens der Ausbau zu dem gegebenen Endzustand nur langsam erfolgen kann und soll. Kein Mensch würde heute dafür zu gewinnen sein, die großen und zahlreichen differenzierten Institute, Kliniken und anderen Einrichtungen zu bewilligen, die das medizinische Studium und die Ausbildung der Ärzte erfordert. Sie sind im Lauf der Jahrhunderte entstanden, mit organischer Notwendigkeit, und fast jede Neuerung auf dem Gebiet des medizinischen Unterrichts ist einmal befehdete Revolution gewesen, ehe sie Selbstverständlichkeit wurde. So wird es auch mit der Pädagogik gehen; denn der Stand der Erzieher ist zahlenmäßig nicht geringer als der der Ärzte, und die Volksbildung ein Wert von kaum geringerer Bedeutung als die Volksgesundheit. Es wäre ein Mißverständnis, zu glauben, daß der sachlich notwendige Ausbau von heute auf morgen geschaffen werden soll; mir jedenfalls liegt es fern, eine solche Forderung für sinnvoll zu halten, aber es ist auch ein Mißverständnis zu glauben, daß sich eine Entwicklung in ihrem folgerichtigen Verlauf werde aufhalten lassen. In einem Jahrhundert wird auch in Deutschland selbstverständlich geworden sein, was heute als „Überanspruch" bekämpft, als „Utopie" belächelt oder als „Unmöglichkeit" einfach beiseite geschoben wird.

Die letzte Ursache, warum eine solche Entwicklung kommen wird, liegt in der wachsenden Not der modernen Gesellschaft, der nur vom Geiste begegnet werden kann, und damit in einer wachsenden Bedeutung der Bildung und Erziehung. Die allmähliche Verwirklichung dessen, was für die

Pädagogik als Wissenschaft nottut, wird in demselben Sinne erfolgen, in dem sich die technischen Wissenschaften durchgesetzt haben. Das Bedürfnis wird von einem Schritt zum andern weiterführen. In der eingangs geschilderten Zeitbewegung läßt sich schon ein erster großer Erfolg nachweisen: Die Hochschulen haben sich der Pädagogik zu öffnen begonnen, nicht weil sie durchweg der pädagogischen Wissenschaft unbefangen oder gar anerkennend gegenüberstehen, sondern weil Bedürfnisse des gesellschaftlichen Lebens zwangen und drängten. Auch die nähere und weitere Zukunft wird unter diesem Zeichen stehen. Nicht um den Zusammenhang zwischen Lebensbedürfnissen des Bildungswesens der Gesellschaft und pädagogischer Wissenschaft zu leugnen, habe ich die Überlegung über die Pädagogik als Wissenschaft angestellt, sondern um gewissen Vorurteilen zu begegnen, als sei die Eingliederung der Pädagogik in die Universitäten eine Degradation dieser hohen Schulen.

Moralpsychologische Erhebungen an Schulkindern.

Von Hans Reichenbach[1]).

Die vorliegende Arbeit hat sich zur Aufgabe gestellt, den Inhalt des ethischen Besitzes an einer Reihe von Kindern zu untersuchen und in einem Gesamtbild darzustellen. Die Arbeit ist demnach eine rein beschreibende; sie will nur das tatsächlich Vorhandene wiedergeben und sieht ab von jeder Frage nach den tieferen Ursachen des vorhandenen Tatbestandes wie von jeder Bewertung der entdeckten Ethiken oder ethischen Vorstufen. Die letztere — ein notwendiges Grundkapitel aller Pädagogik — ist überhaupt nicht ein Problem wissenschaftlicher Untersuchung, sondern eben ein Gebiet der dem Erkennen parallel geordneten Grundfunktion des menschlichen Geistes: des Bewertens. Die erstere, in der ich das eigentliche Thema der charakterologischen Wissenschaft sehen möchte, bedarf zu ihrer Lösung der Vorarbeit einer genauen, umfangreichen und zuverlässigen Materialsammlung; nichts als Beiträge zu dieser reinen Deskription wollen die hier mitgeteilten Untersuchungen sein.

Die Untersuchungen erstrecken sich auf 40 Münchener Volksschulkinder, 20 Jungen und 20 Mädchen, alle im Alter von $10^1/_2$ bis 12 Jahren. Sie besuchten die oberen Klassen der Volksschule an der Frauenstraße zu München. Die Kinder wurden alle einzeln untersucht; jedes nur einmal, die Untersuchung dauerte für jedes nur $^1/_2$ bis $^3/_4$ Stunde. Die Kinder entstammen den ärmeren Volksschichten; ihre Väter sind zumeist kleine Handwerker, Ladenbesitzer, niedere Beamte (z. B. Bürodiener, Desinfekteur usw.) oder Angestellte in diesen Berufen. Kinder von Fabrikarbeitern und ungelernten Arbeitern waren nicht dabei. Fast alle Kinder hatten größere oder kleinere Geschwister.

[1]) Die Untersuchungen sind auf Veranlassung und unter Leitung von Prof. Aloys Fischer am Pädagogisch-psychologischen Institut zu München im Sommer 1913 ausgeführt. Eine Reihe von Umständen haben die Drucklegung bisher verhindert.

Die Methode der Untersuchung konnte nur die des Fragens sein; alles Material konnte nur durch Befragen des Kindes gewonnen werden. Es war nicht möglich, das Kind in seinem Handeln selbst zu beobachten, die zahlreichen Geschehnisse des Tages, in denen das Kind eine mitbestimmende Rolle spielt, direkt zu analysieren und herauszufinden, inwieweit die hierbei hervortretenden Reaktionen des Kindes auf mehr oder weniger deutliche Wertgefühle zurückgehen oder auf einem reinen Mechanismus beruhen — sei dieser nun ein angeborener oder durch Erziehung und Milieueinflüsse erworbener. Eine derartige exakte Untersuchung kann ein Einzelner nur an einer kleinen Zahl von Kindern durchführen, mit denen er Jahre hindurch zusammenlebt, ein Lehrer an einigen seiner Schüler, die Eltern an ihren Kindern. Die Charakterologie kann aber auf derartige vollkommen exakte Analysen nicht warten — so wertvoll und unerläßlich sie ihr auch sein mögen. Sie braucht ein umfangreiches Material, das sich über eine größere Zahl von Kindern erstreckt, und sie braucht es rascher, damit Anfangsresultate vorliegen, die ihr Wege der Weiterarbeit eröffnen. Immerhin braucht sie auch hier auf einen gewissen Grad der Exaktheit nicht zu verzichten. Der Glaube, daß Exaktheit der Einzeluntersuchung und Anzahl der untersuchten Fälle umgekehrt proportional sind, läßt auch mittlere Wege zu. Man braucht die Anzahl der Versuchspersonen nicht gleich allzu hoch zu wählen, sondern kann sich mit einer kleineren Zahl begnügen, wenn man nur das einzelne Kind sehr viel genauer vornimmt.

Unter ausdrücklicher Anerkennung des Wertes der direkten Beobachtung des Kindes, des Schlusses auf die seinen Handlungen zugrunde liegenden Motivationen und Prinzipien, und insbesondere unter Anerkennung der Notwendigkeit, die durch die Frage ermittelten sittlichen Begriffe und Motive eines Kindes mit den aus seinem Verhalten erschlossenen zu vergleichen, mußte sich die Untersuchung zunächst auf die Erhebung durch die Frage beschränken.

Die Technik des Fragens ist dabei keineswegs selbstverständlich; ihre Darstellung scheide ich hier jedoch aus. Für die Verwendung der Frage ergeben sich sofort zwei Grundrichtungen der Arbeitsweise. Erstens kann man die Kinder nach dem positiven Inhalt ihres Pflichtenkreises ausfragen, nach ihrem Schatz an ethischen Begriffen, den zahlreichen Vorstellungsinhalten, die mit dem charakteristischen Gefühlston „du sollst“ gefärbt und dies ganz ohne jeden Versuch, das Kind zur selbständigen begrifflichen Verallgemeinerung dieser Einzelinhalte zu veranlassen, vielmehr allein in der Absicht, die elementarsten Komplexe zu erhalten. Nur so läßt sich dieses Verfahren scharf trennen von der zweiten Arbeitsrichtung: dem Fragen nach Urteilen oder richtiger: den ethischen Beurteilungen eigener oder fingierter, einfacher oder eingekleideter Handlungen und Sachverhalte. Hier wird das Kind zu einer Motivation seiner Pflichten veranlaßt, soll es mitteilen, warum es dies und jenes nicht darf und warum dies und jenes gut ist. Es soll herausgefunden werden, wie weit die beiden Grundwerte Gut und Böse von dem Kinde deutlich gefühlt werden, welche Handlungsinhalte in der Welt des Kindes unter sie fallen und wie weit der intellektuelle Vorgang der Zurückführung aller Werte auf diese Grundwerte bereits vorgeschritten ist. Diese beiden Richtungen bedingen auch die Gliederung der vorliegenden Arbeit.

Der Pflichtenschatz.

a) Frageverfahren.

Zur Ermittelung des Pflichtenschatzes wurde folgendes Frageverfahren benutzt.

Zuerst wurde an das Kind die Frage gerichtet: „Was ist dir alles verboten?“ und, wenn diese nicht sogleich verstanden wurde, noch hinzugefügt: „Was darfst du alles nicht tun? Es folgte nun gewöhnlich eine Aufzählung einer Anzahl Pflichten, wie: ich darf nicht raufen, nicht unter der Stunde schwätzen usw. Es kam nun alles darauf an, möglichst den ganzen Umkreis des Pflichtenbesitzes zu ermitteln, durch planmäßige weitere Fragen mußte das Kind immer an weitere Gebiete erinnert werden, damit möglichst alles ans Tageslicht kam. Die Art der Frage wurde bei gleichem Sinn von der Antwort des Kindes mit bestimmt, die Richtung, in der neue Antworten provoziert wurden, von den gegebenen aus entwickelt. So wurde gefragt: Was darfst du in der Schule nicht tun? Im Haus? auf der Straße? ferner: wann schimpft der Lehrer? die Mutter? der Vater? wann bist du zuletzt „geschimpft“ („gelobt“) worden? Dann wurde gefragt: Was ist bös? Bei diesem Frageverfahren besteht die große Gefahr, die Aufmerksamkeit auf bestimmte Gebiete zu konzentrieren und damit von bestimmten anderen Gebieten fernzuhalten, bzw. umgekehrt die Kinder auf andere, ihnen fremde Gebiete hinzulenken, auf denen sie Antworten geben, die sie sich nicht selbst überlegt haben, von Pflichten berichten, die sie nie als eigene empfunden haben. Dies wäre um so nachteiliger, als gerade auf die Spontaneität der Antworten großes Gewicht gelegt werden muß, wie weiter unten ausgeführt werden wird. Aber beide Fehler lassen sich vermeiden, indem man nur auf Gebiete hinlenkt, von denen man mit Sicherheit weiß, daß sie für das Kind eine entscheidende Rolle spielen — es wurde überall nur nach Schule, Haus und Straße gefragt — und zweitens dadurch, daß man auch genügend allgemein gehaltene Fragen einschaltet, wie: Wann schimpft der Vater? Was ist bös? Was darfst du sonst noch nicht tun? Im übrigen muß der Fehler dadurch beseitigt werden, daß man alle Kinder genau nach dem gleichen Frageschema behandelt, was auch überall durchgeführt wurde.

Es folgten dann die Fragen: Wofür bist du schon gelobt worden? Was hast du schon Gutes getan? Was ist gut? Auch hier wurden dem Kinde durch die Hinlenkung auf die 3 Hauptgebiete des kindlichen Lebens: Schule, Haus und Straße Unterstützungen gegeben. Ebenso wie bei den ersten Fragen begnügte sich der Versuchsleiter nicht mit der einmaligen Stellung der Frage, sondern wiederholte sie gelegentlich in anderer Form und suchte überhaupt möglichst alles an ethischem Besitz Vorhandene aus dem Kinde herauszuholen. So wurde ein umfangreiches Material zusammengebracht, wofür schon allein die Anzahl der von einem einzelnen Kind ausgesagten Punkte spricht, welche zwischen 39 und 11 schwankt (Mittel 22,3).

b) Verarbeitung des Materials.

Die gegebenen Antworten zeigten große Unterschiede. Während einzelne Punkte von fast allen Kindern genannt worden waren, so z. B. Gehorsam, Friedfertigkeit unter den „Tugenden“, u. a. waren andere nur von wenigen

angegeben, so Tierschutz, Schadenfreude u. a. Nun ist eins klar: Wenn der Versuchsleiter einmal alle überhaupt genannten Punkte zusammengestellt hätte und nun jedes Kind einzeln gefragt hätte: darfst du das tun oder nicht? so hätte er von jedem Kinde die gleiche Antwort erhalten, und somit für alle Kinder den gleichen Pflichtenkreis festgestellt. Jedes Kind hätte z. B. geantwortet, daß man die Tiere nicht quälen darf und daß man nicht schadenfroh sein dürfe. Aber es wäre verkehrt, daraus schließen zu wollen, daß die besondere Verteilung der Pflichten, wie sie nun in den Aussagen der Kinder vorliegt, ein Zufallsprodukt wäre. Man könnte auch glauben, daß die tatsächlich gefundenen starken Abweichungen von der vollständigen Aufzählung der Tugenden und Pflichten nicht eine charakterologische Einsicht, sondern ein Mangel der Methode der Untersuchung sei. Aber dieser Glaube ist irrig. Vielmehr liegt in der Spontaneität der Aussage ein Moment, das weitgehende Schlüsse auf die Ursache der besonderen Verteilung zuläßt. Es darf nämlich angenommen werden, daß die von einem Kinde spontan genannten Pflichten die in seinem Pflichtenschatz vorherrschenden sind, daß es gerade diejenigen Pflichten spontan nennen wird, die für sein Handeln durch die Häufigkeit ihres Vorkommens besonders wichtig sind, ferner diejenigen, die von ihm besonders tief empfunden werden, vielleicht auch diejenigen, die ihm am sauersten werden. Denn die Aussageform ist nicht ein Produkt rein zufälliger äußerer Umstände — diese spielen nur eine untergeordnete Rolle —, sondern durch ganz bestimmte Dispositionen des Individuums bedingt.

Nun ist hier allerdings noch der Einwand zu machen, daß diese verursachenden Dispositionen nicht so sehr die genannten mit dem ethischen Verhalten zusammenhängenden Eigenschaften sind, als vielmehr mit dem Gedächtnis des Kindes zusammenhängen; daß mit dem hier angewandten Verfahren im wesentlichen nur der Präsenzumfang des Gedächtnisses oder die Aussagebereitschaft gemessen sei. Nun ist es kein Zweifel, daß diese einen gewissen Einfluß ausübt. Aber das Resultat der Untersuchung hat gezeigt, daß diese Aussagebereitschaft keineswegs den entscheidenden Ausschlag gibt. Es sind Kontrollverfahren möglich gewesen, die deutlich zeigten, daß hier eine andere Größe als die Aussagebereitschaft mitspricht die mit den genannten beiden Faktoren, der Häufigkeit des Vorkommens der Pflichten und der Tiefe ihrer Verankerung im Individuum, aufs engste zusammenhängt. Das wird weiter unten ausgeführt werden. Wir müssen annehmen, daß der von jedem Kinde genannte Pflichtenkreis eine für seine Charakterologie wesentliche Größe darstellt.

Das einfachste wäre es nun gewesen, jeden von dem Kinde genannten Punkt als besondere Pflicht zu zählen. Doch zeigte sich, daß dies unmöglich war. Manche Aussagen desselben Kindes waren unter dem Gesichtspunkt des darin genannten ethischen Besitzes identisch oder ganz nahe zusammenhängend, sie waren vielfach reine Wiederholungen mit anderen Worten. So wurden aufgezählt: „Ich muß zu Hause abtrocknen helfen und muß die Stuben ausputzen.“ Oder: „ich muß tun, was mir der Vater anschafft“ und „ich darf nicht ungehorsam sein.“ Derartige Punkte wurden zu einem Oberbegriff zusammengefaßt, wie zu Hause helfen, Gehorsam, und so entstand eine Reihe von ethischen Elementarbegriffen, von „Elementen“, die das Grundmaterial der weiteren Bearbeitung des Pflichtenschatzes abgaben. Es

gelang mir, diese einem allgemeinen Schema einzuordnen; dieses, also eine Zusammenfassung aller überhaupt bei den Kindern vorkommenden Elemente, lasse ich hier folgen. (Die Elemente sind durchnummeriert.)

Schema der Elemente.

I. Pflichten, die sich auf Sachgebiete beziehen.

a) Solche, die sich auf die schulische Arbeit beziehen: 1. Nicht die Schule versäumen. 2. In der Schule aufmerksam sein. 3. In der Schule nicht abschreiben. 4. Die Hausaufgaben anfertigen. 5. Qualität der Arbeiten.
b) Häusliche Pflichten: 6. Zu Hause mithelfen. 7. Nicht zu lange ausbleiben. 8. Nicht zu spät ins Bett gehen oder zu spät aufstehen. 9. In den Hort gehen.
c) 10. Religiöser Pflichtenkreis.
d) Rein äußerliche Vorschriften: 11. Polizeiverbote. 12. Hygienische Vorschriften.
e) Benehmen. 13. Sich in der Schule nicht ungebührlich benehmen. 14. Sich im Hause nicht ungebührlich benehmen. 15. Sich auf der Straße nicht ungebührlich benehmen. 16. Ordentlich sein. 17. Mäßig sein. 18. Sparen.
f) 19. Sexuelles.

II. Pflichten, die sich auf das Verhalten gegen Personen beziehen.

a) Aus der speziell kindlichen Gemeinschaft sich ergebende Pflichten.
α) betr. das persönliche Verhalten des einzelnen Kindes. 20. Nicht streiten. 21. Nachgeben beim Streit. 22. Nicht „verklagen". 23. Nicht neidisch sein. 24. Nicht gehässig sein. 24. Nicht schadenfroh sein.
β) betr. den moralischen Einfluß des einen auf das andere Kind: 26. Gutes Beispiel geben. 27. Frieden stiften. 28. Von bösen Kindern sich nicht beeinflussen lassen. 29. Nicht mit Buben spielen.
b) aus dem Verhältnis von Kind zu Erwachsenen (insbesondere Eltern) sich ergebende: 30. Gehorsam. 31. Nicht trotzig sein. 32. Nicht nachäffen. 33. Höfliches Benehmen gegen Erwachsene.
c) Aus der sozialen Gemeinschaft im allgemeinen, in der auch das Kind steht, sich ergebende.
α) des Nicht-Schadens: 34. Keine Sachen beschädigen. 35. Nicht aus Ungeschicklichkeit Schaden anrichten. 36. Nicht naschen. 37. Nicht stehlen. 38. Nicht betrügen. 39. Nicht lügen. 40. Nicht verleumden. 41. Falscher Stolz. 42. Nicht Menschen ärgern. 43. Nicht geizig sein. 44. Mord und Selbstmord.
β) des positiven Nützens: 45. Anderen Menschen helfen. 46. Fremde Sachen bewahren. 47. Freiwillige Arbeiten aller Art machen. 48. Aufgetragene Arbeiten gut ausführen 49. Tierschutz.[1])

Die Aufstellung dieses Schemas war mit großen Schwierigkeiten verknüpft. Das einfachste wäre gewesen, auf rein deduktivem Wege die Einteilung einfach vorauszusetzen, etwa mit der Unterscheidung sozialer und persönlicher individueller Pflichten zu beginnen und dann weiter zu gliedern. Oft genug ist in der Moralpsychologie das gefundene Tatsachenmaterial auf das Prokrustesbett einer vorher ausgearbeiteten ethischen Systematik gespannt worden, statt daß die Einteilung aus der gefundenen Tatsache genommen wurde. Dieses Verfahren hätte im vorliegenden Fall nur zu Fehlresultaten geführt. Denn es wäre dadurch eine Einteilung nach Motiven zustande gekommen anstatt nach dem bloßen Inhalt der Pflichten; die Motivation des

[1]) Die Eingliederung der Pflicht zum Tierschutz an dieser Stelle ist nicht ganz korrekt, da in II nur von den Pflichten gegen Personen die Rede ist. Genau genommen hätten der Tierschutz und II erst zu einem gemeinsamen Oberbegriff zusammengefaßt werden müssen, etwa „Pflichten gegen andere Lebewesen", und dann weiter geteilt werden müssen. Aber es erschien zweckmäßig, auf diese Komplizierung des Systems zu verzichten, besonders auch deshalb, weil der Tierschutz in den Antworten nur eine ganz untergeordnete Rolle spielt; die strenge Einteilung dürfte hier der Anschaulichkeit geopfert werden.

Kindes wird mit der bisher entwickelten Methode noch nicht gefaßt. Es zeigt sich übrigens, daß sie zumeist noch sehr unvollkommen ist, daß sie, wo vorhanden, in sehr verschiedenem Grade ausgebildet ist und daß sehr viele Pflichten noch ganz ohne Motivation als selbstverständlich hingenommen werden. Deshalb mußte von einer deduktiven Gliederung abgesehen werden, es wurde vielmehr so verfahren, daß die empirisch gewonnenen Elemente in Gruppen zusammengestellt wurden. Dieses Verfahren hat auch den Vorzug, daß das erhaltene Gesamtbild dem kindlichen Vorstellungskreis wirklich entspricht und nicht künstlich in den Vorstellungskreis der Erwachsenen hineingepaßt wird. Es zeigte sich nun, daß sich zwei oberste Klassen von Pflichten unterscheiden ließen: Solche, die sich auf Sachgebiete, und solche, die sich auf Personen beziehen. Die ersteren sind Ausführung oder Unterlassung einer bestimmten sachlichen Leistung, welche nur die Person des Handelnden erfordern; unter den letzteren sind dagegen solche Pflichten zusammengefaßt, die sich an eine zweite Person als Gegenstand oder Ziel wenden. Diese Unterscheidung ist nicht identisch mit dem Gegensatzpaar Egoistisch-sozial. Die zweite Pflichtenklasse zeigt zwar stets einen sozialen Charakter, weil sie sich ja direkt an andere Personen wendet. Die erste dagegen enthält auch zahlreiche Pflichten, die sich sehr wohl sozial begründen lassen.

Um einen Einblick in die Natur der kindlichen Antworten zu geben, sei eine Auswahl derselben hier mitgeteilt. Es erscheint überflüssig, für jedes der 49 Elemente Antworten anzugeben. Nur die wichtigsten und häufigsten sind deshalb vertreten. Andererseits auch die auffallend seltenen! Dabei wird versucht, die Verschiedenheit der Antworten innerhalb eines Elements, soweit sie vorhanden ist, möglichst zur Geltung zu bringen. Da die Antworten bald auf die Frage „was ist verboten?“, bald auf die Frage „was ist gut?“ erhalten worden sind, geben sie bald die negative, bald die positive Formulierung der Pflicht; da der Sinn trotzdem klar erkenntlich ist, erschien es überflüssig, jedesmal die Frage zu erwähnen. Manche Antworten kamen auch auf die Frage, „wofür bist du geschimpft worden“ oder „wofür bist du gelobt worden“, daher Formulierungen mit „wenn“ oder „weil“. Es ist absichtlich sprachlich nichts an den Antworten geändert worden.

Beispiele der Antworten.

Zu 5. Die gute Qualität der Schularbeit wird als „sittliche“ Pflicht angesprochen in folgenden Aufgaben:

Jungen: Schön schreiben — eine gute Note bekommen — einen schlechten Aufsatz machen — recht fleißig sein — die Aufgabe liederlich machen — dumm sein.

Mädchen: Ich bin für die Sprachlehre gelobt worden — eine schlechte Aufgabe machen — Fräulein hat mir ein Bild geschenkt für eine gute Note — träge sein — eine gute Arbeit liefern.

Zu 6. Pflicht der Mithilfe im Haus.

Jungen: Gänge fürs Geschäft machen — Stiefel putzen — der Mutter beistehen — Obacht geben auf meine Schwester — der Mutter was holen — der Mutter was helfen bei der Hausarbeit — abtrocknen.

Mädchen: Der Mutter Bier holen — Mittags das Geschirr abtrocknen — manchmal liefern gehen — für den Vater (Schneider) kleine Handarbeiten machen — der Zugeherin (Aufwartefrau) helfen — ich muß hier und da was holen, wenn sich ein Dienstmädchen nicht wohl fühlt — abtrocknen helfen — der Mutter bei der Arbeit helfen — der Mutter helfen und nicht immer so faul hinsetzen — Schuh putzen — Tisch abwischen — Fenster putzen — zusammenkehren.

Zu 10. Religiöser Pflichtenkreis.

Jungen: Beten nicht vergessen — keine Sünde begehen — die kirchlichen Gebote nicht verletzen — einige Vaterunser beten für die Verstorbenen — fluchen — unsere Seele reinigen — Gott lästigen[1]) — eine gute Beichte ablegen — Beichten und Kommunizieren — an Sonn- und Feiertagen die heilige Messe besuchen — wenn man den andern liebt — für die armen Seelen beten — in der Kirche andächtig sein.

Mädchen: Alles, was in den zehn Geboten steht, tun — ich hab in der Heiligengeistkirche geopfert (1 und 2 Pfg.) — im Hort ist ein Mohr,[2]) dem habe ich geopfert — in der Kirche nicht lachen und schwätzen und andächtig sein und nicht umschauen — Trostworte hergeben — am Werktag in die Schulkirche gehn — die Gebete nicht beten oder falsch und leichtsinnig beten, an ganz etwas anderes denken, und was zwar nicht vorkommen kann, nicht fluchen — man kann für andere beten, die ganz in den Untugenden drin sind — das beste, was man tun kann, ist Beten, auch für die armen Seelen im Fegefeuer — anstatt ins Theater gehen, das Geld der Kirche herschenken — keine heiligen Namen im Zorn aussprechen.

Zu 12. Hygienisches.

Jungen: Man darf nicht auf den Boden spucken — Nahrungs- und Genußmittel zu betasten — Schalen und andere Sachen auf den Boden werfen, weil man sonst ausrutscht.

Mädchen: Nicht Orangenschalen und Kirschkerne wegwerfen — auf die Straße Orangenschalen und Papier werfen — in den Läden auf den Parkettboden zu spucken und Hunde reinzubringen — die unverpackten Waren anzurühren.

Zu 13. Sich in der Schule nicht ungebührlich benehmen.

Jungen: Schwätzen in der Stunde — lachen — ohne Erlaubnis des Lehrers vom Platz gehn — Mützen nicht umeinandwerfen — pfeifen — unartig sein — lärmen.

Mädchen: Nicht auf die Bänke steigen — unanständig sein — nicht in der Nase bohren — schwätzen — lachen — umschaun — in der Stunde nicht essen — nicht dummes Zeug machen — in der Pause unartig sein.

Zu 14. Sich im Haus nicht ungebührlich benehmen.

Jungen: Recht umeinander poltern — recht schreien und lärmen — mit dem Stuhl nacklen (schaukeln) — nicht in alle Zimmer laufen, wenn man die Schuhe an hat, sondern gleich andre anziehn — alles anschaun, wo was drin ist.

Mädchen: Wenn ich nicht alles iß — bei Tisch anständig sein — für jeden Pfifferling zornig sein — das Zimmer verunreinigen — im Stiegenhaus so viel Lärm machen — wenn ich mit den Schuhen auf dem Kanapee umeinand steig — wenn ich recht viel Bier trink — wenn ich Mittags sag, ich mag des und des nicht.

Zu 15. Sich auf der Straße nicht ungebührlich benehmen.

Jungen: Wagen nicht nachlaufen — auf dem Trottoir nicht an alle Schaufenster stehen bleiben — Wasser hinschütten.

Mädchen: Nicht auf diese oder jene Person deuten — Obacht geben, daß ich nicht an die Leute anstoße — nicht rückwärtsgehn — die Zunge herausstrecken.

Zu 20. Nicht streiten:

Jungen: Raufen — Zanken — mit den Geschwistern streiten — meine Geschwister nicht haun.

Mädchen: Streiten mit meiner Schwester — ich hab mich mit meiner Schwester gehaun — mit den Kindern in der Schule streiten — nicht zuschlagen — raufen.

Zu 22. „Verklagen".

Mädchen: Andere Fehler ausschwätzen[3]) — von andern Kindern etwas aussagen, wie sie sich in der Schule betragen und andere Dinge — die Kinder verklagen bei den Eltern, wenn das Fräulein sie gezankt hat.

Zu 25. Schadenfroh sein.

Mädchen: Schadenfroh sein — wenn ein Kind Tatzen[4]) bekommt, daß ich sie nicht auslache.

---

[1]) Soll heißen: lästern.

[2]) D. i. eine Sammelbüchse für die Negermission in Gestalt eines Mohren.

[3]) Soll heißen: Anderer Fehler, d. i. die Fehler von anderen Leuten.

[4]) d. h. Schläge auf die Handfläche.

Zu 30. Gehorsam.

Jungen: Wenn man nicht zu Hause bleibt und soll zu Hause bleiben. — Wenn der Vater was anschafft und ich tu's nicht — wenn ich nicht folge — etwas tun ohne der Erlaubnis des Lehrers — unartig gegen die Eltern sein — gehorchen — alles tun, was mir der Lehrer anschafft — nicht tun, was die Mutter sagt — wenn ich davonlaufe und sage nicht, wo ich hingehe.

Mädchen: Das nicht tun, was die Mutter verbietet — wenn ich nicht gefolgt hab — recht brav und folgsam sein — gegen die Vorgesetzten und Eltern ungehorsam sein — nicht tun, was ich will — wenn ich den Eltern gefolgt bin, das wo ich sonst nicht getan hätte.

Zu 31. Nicht trotzig sein.

Jungen: Frech sein — anderen etwas zum Trutz tun — gegen die großen Geschwister trotzig sein — das trotzige Begegnen der Eltern.

Mädchen: Nicht widerreden — gegen meine Eltern und Lehrer trotzig sein — meine Eltern nachmurren — meinen Etlern grob und mürrisch begegnen — keinen Bock machen — wenn ich der Mutter nachmaule — mit dem Fräulein frech sein.

Zu 33. Höfliches Benehmen gegen Erwachsene.

Jungen: Den Firmpaten schön grüßen oder Bewohner vom Hause — auf der Straße höflich sein.

Mädchen: Wenn die Eltern etwas reden, nicht mitreden — wenn Besuch da ist, den man nicht leiden kann, das nicht zeigen — älteren Leuten auf die rechte Seite gehen — wenn große Leute auf die Post gehen wollen, dann soll man schnell hingehen und sagen: ich gehe auf die Post — in der Trambahn vor alten Personen aufstehen — wenn die Lehrerin viele Sachen hat, fragen, ob ich ihr nichts abnehmen könnte — vornehmeren Leute zur Seite gehen.

Zu 34. Sachen beschädigen.

Jungen: Häuser verschmieren — in den Anlagen die Blumen abreißen — seine Sachen nicht kaputt machen — Fenster einwerfen — Briefkästen verkritzen — etwas anzünden — anderen seine Sachen beschädigen.

Mädchen: Häuser nicht anmalen — das Ankleben der Häuser.

Zu 35. Aus Ungeschicklichkeit Schaden anrichten.

Jungen: Wenn man Kaffeetassen umschlägt — wenn ich die Milch überlaufen lasse — wenn ich etwas brechen tu — Teller zerschlagen — was zerbrechen.

Mädchen: Nichts umwerfen — Kaffee umschütten — ich habe 3 Mark verloren — das Kleid zerreißen — wenn ich etwas zusammenschlage.

Zu 42. Nicht Menschen ärgern.

Jungen: Leute verspotten — krüppelhafte Leute verspotten — alte Leute ausspotten — arme Bettler verspotten — Radler nicht tratzen und vors Radel hinstellen — vor Automobilen und vor der Trambahn hinstellen — die Mutter nicht ärgern.

Mädchen: Älteren Leuten eine lange Nase machen.

Zu 45. Anderen Menschen helfen.

Jungen: Anderen in der Not helfen — den Armen Geld geben — ich bin für meine Mutter wo hingegangen, wenn sie krank war — ich habe meinem Bruder geholfen, ein großer Bub hätt' ihn hauen wollen — einem Blinden was schenken — wenn ich was hab', dann geb' ich einem andern auch was davon — einem Bettler ein paar Pfennige geben — ich habe einen Schaden, den mein Bruder getan hat, wieder gut gemacht; der hatte Steine vom Baukasten verloren und da wäre er geschimpft worden und da habe ich sie wieder zusammengesucht — eine Gabe stiften für ein Spital — einem Geld leihen — mal hat sich ein Kind verlaufen und da hab' ichs in die Polizei hineingeführt — wenn einer überfahren wird, daß man ihn verbindet.

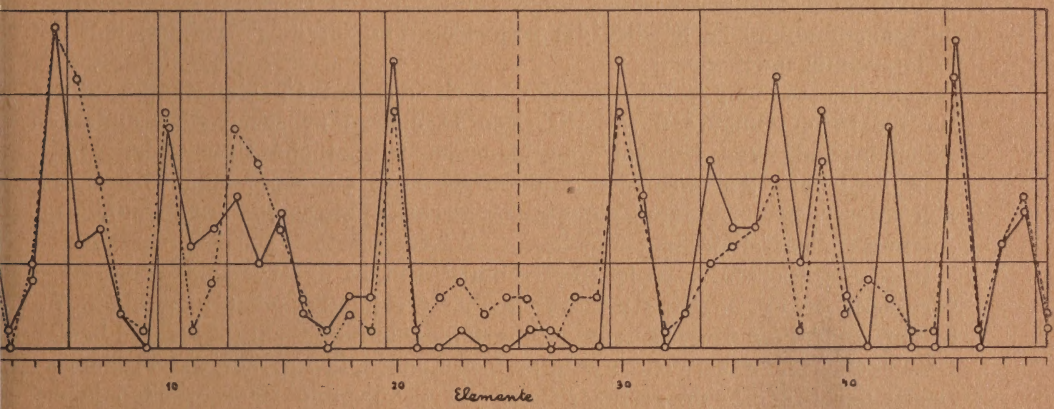
Mädchen: Wenn ich andern Leuten was geholt habe — ich habe mein Pausebrot einem armen Kinde geschenkt, wenn es keins gehabt hat — wenn ich oft Geld dabei gehabt habe und ich habe in der Kirche einen Armen gesehen, habe ich ihm was geschenkt — den Armen was schenken — ich habe meine Mutter gebeten und habe armen Kindern in der Schule schlechte Unterkleider geschenkt, die mir zu kurz oder zu sehr geflickt sind, und die hats noch lange getragen — wenn ich etwas gespart habe, kann ich es den Armen geben — wenn es recht arme Leute gibt und man gibt ihnen was zu essen — kranken Leuten zu Hilfe kommen — Waisenkinder versorgen — etwas vom Mund absparen und anderen geben — voriges Jahr war eine in der Klasse und die hat hinten so 'n Buckel gehabt und der hab' ich öfters die Schulasche heimgetragen — einen Kranken pflegen.

Für die Verarbeitung bieten sich nun zwei Methoden dar. Erstens die Verfolgung eines Elements durch alle Kinder hindurch: Sie liefert uns die Verteilung der Elemente auf die Kinder. Und zweitens die Betrachtung aller Elemente bei einem Kinde: Sie schafft uns ein Bild von dem Pflichtenkreis des einzelnen Kindes. Man denke sich in einem Achsenkreuz die Kinder als Abszissen und die Elemente als Ordinaten aufgetragen und nun die Elemente jedes Kindes durch einen Punkt in dem entsprechenden Quadrat bezeichnet. Dann liefert ein horizontaler Schnitt die Verteilung und ein vertikaler den Pflichtenkreis.

c) Ergebnisse.

1. Verteilung der Elemente.

Um ein klareres Bild von der Verteilung zu geben, wurde diese graphisch versinnbildlicht (Tafel 1). Auf einer Horizontalen sind die Elemente in der Reihenfolge des Schemas aufgetragen, die einzelnen Klassen durch Vertikalstriche getrennt, und darüber als Ordinaten die Häufigkeit des einzelnen



el 1. Häufigkeit der Elemente des Pflichtenschatzes. ———— Knaben ..... Mädchen.

Elements, für Knaben und Mädchen besonders. Die Nummer jedes Elements läßt sich mit Hilfe des daruntergezeichneten Maßstabes leicht ablesen, und das Schema liefert dann den dazugehörigen Namen. Die Maßzahl der Häufigkeit ist durch den Maßstab auf der linken Seite gegeben; die Höhe des Rahmens entspricht der größten möglichen Häufigkeit 20 (gleich der Anzahl der Jungen bzw. Mädchen). Dabei ist jedes Element für ein Kind nur einmal gezählt, auch wenn es von ihm in mehrfachen Einzelaussagen genannt wurde. Es mußte das deshalb geschehen, weil sich zeigte, daß die häufige Wiederholung eines und desselben Elements mehr ein Zeichen von Redseligkeit als von besonders tiefem Erfassen der ethischen Pflicht bedeutet; deshalb wären in der Kurve diejenigen Elemente, die zufällig bei redseligen Kindern auftreten, vor den andern bevorzugt worden, wenn man sie mehrfach gezählt hätte. Auf diesen Punkt wird jedoch bei der Untersuchung des Pflichtenkreises, wo er noch sehr viel wichtiger wird, ausführlich eingegangen werden.

Bei dem ersten Anblick der Tafel fällt sofort auf, daß die beiden Kurven für Knaben und für Mädchen in ihrem ganzen Verlauf eine sehr große Ähnlichkeit zeigen. Die Maxima und Minima sind an den gleichen

Stellen, so daß die Perioden die gleichen werden; Unterschiede treten nur an einzelnen Stellen auf, meist ohne das Kurvenbild wesentlich zu beeinflussen. Das ist das erste, sehr wichtige Resultat.

Es beweist nämlich erstens, daß die Voraussetzungen, auf denen die Fragemethode basierte, nicht verfehlt waren; daß nämlich die Nennung bestimmter Pflichten durch das Kind nicht eine zufällige Aneinanderreihung war, sondern einem ganz bestimmten Gesetz unterlag. Eine zufällige Aneinanderreihung hätte bei zwei getrennten Versuchsreihen auch ganz verschiedene Verteilungen und Kurvenbilder geliefert; die Wahrscheinlichkeit, zwei sehr ähnliche Kurven zu erhalten, ist unendlich gering. Daß sie trotzdem entstanden, beweist das gesetzmäßige Wirken einer gemeinsamen Ursache; als solche kommt aber nur die obengenannte Annahme in Betracht. Denn daß die Kinder in ihren ethischen Anschauungen bei der Gleichartigkeit des Milieus, dem sie entstammen, der Gleichheit des Alters und der noch geringen sexuellen Unterschiede in diesem Alter auch eine Gleichartigkeit des Pflichtenschatzes zeigen mußten, war zu erwarten; daß die Kurven sie zeigen, beweist, daß in den Antworten der Kinder wirklich die vorherrschenden Pflichten zum Ausdruck gekommen sind. Es ist dies die erste Kontrolle für die Zuverlässigkeit der Untersuchungsmethode.

Zweitens ist umgekehrt die Ähnlichkeit der Kurven eine starke Stütze für die Behauptung, daß im Alter von 11 Jahren zwischen dem ethischen Pflichtenschatz von Knaben und Mädchen wesentliche Unterschiede noch nicht bestehen. An einzelnen Punkten ist die Übereinstimmung sogar ziemlich unerwartet. Nur einige charakteristische Unterschiede treten auf. Das sei nun im einzelnen untersucht.

In jeder Pflichtenklasse ist meist eine Pflicht in überwiegender Häufigkeit vertreten. In der ersten wird die Qualität der Schularbeit (5) besonders oft betont. Sie ist die überhaupt am häufigsten genannte Pflicht (19mal bei beiden Geschlechtern). Es ist nicht weiter zu verwundern, daß gerade diese Pflicht im Leben des Kindes eine große Rolle spielt, Schule und Haus arbeiten ja mit allen Mitteln darauf hin, dem Kinde diese Pflicht in den Vordergrund zu rücken. Das Anfertigen der Hausaufgaben (4) tritt dagegen zurück; das kommt wohl daher, daß diese Pflicht eigentlich schon in der vorgenannten enthalten ist und daher nicht besonders von den Kindern erwähnt wurde; in der gleichen Weise läßt sich wohl die geringe Häufigkeit der Angabe erklären, daß man überhaupt zur Schule gehen muß (1). Dagegen wird des öfteren angegeben, daß man in der Schule aufmerksam sein muß (2). Das Verbot des Abschreibens (3) wird nur wenig angegeben; daran hat vielleicht eine gewisse Genierlichkeit der Kinder Schuld. In dieser ganzen Klasse zeigen die Kurven einen ganz gleichen Verlauf.

In der nächsten Klasse, dem häuslichen Pflichtenkreis, treten zuerst Unterschiede hervor. Die Mädchen werden stärker zur Hilfe bei der häuslichen Arbeit herangezogen (6). Auch das ist einleuchtend. Doch sind die Jungen durchaus nicht von der häuslichen Arbeit befreit, Angaben, wie „Geschirr abtrocknen“ werden bei ihnen auch genannt. Im allgemeinen berichten sie mehr von „Gängen fürs Geschäft“ und „der Mutter was holen“. Auf das rechtzeitige Nachhausekommmen (7) wird bei den Mädchen wohl seitens der Eltern mehr Wert gelegt, daher die größere Häufigkeit. Das rechtzeitige Ins-Bett-gehen und Aufstehen wird wenig genannt.

Der religiöse Pflichtenkreis ist bei beiden wieder mit großer, fast gleicher Häufigkeit vertreten (10). Seine Wichtigkeit den Kindern recht tief einzuprägen, sind ja Kirche, Schule und vielfach auch Haus eifrig bemüht. Die Kinder haben 3 wöchentliche Religionsstunden, wo ihnen die Wichtigkeit der kirchlichen Pflichten klargelegt wird; teilweise werden auch von den Lehrerinnen „Fleißbilletchen" für den Kirchenbesuch ausgegeben, die von den Kindern zu Hause gezeigt werden. Eine genauere Untersuchung des religiösen Vorstellungskreises wird im zweiten Teil gegeben werden, deshalb sei hier nicht weiter darauf eingegangen.

In der nun folgenden Klasse, den Polizeiverboten (11) und hygienischen Verboten (12) überwiegen wieder die Knaben beträchtlich. Besonders Polizeiverbote werden von den Mädchen wenig angegeben. Die Jungen, die viel auf der Straße und in Anlagen spielen und umherlaufen, kommen leichtverständlicherweise häufiger mit der Obrigkeit in Konflikt als die Mädchen, die mehr zu Hause sind und auf der Straße sich auch wohl gesetzter verhalten. Daher kommt es, daß Verbote wie „auf den Damm an der Isar zu gehen", „auf die Sandkästen steigen", bei den Knaben sehr viel mehr im Vordergrund ihres Interesses stehen, zumal Übertretungen ihnen meist nachhaltig ins Gedächtnis geprägt werden.

Die gleiche Beobachtung, daß die Mädchen im allgemeinen sich gesetzter benehmen, jedenfalls mehr Wert auf ein solches Benehmen legen, drückt sich in der nächsten Klasse aus. Daß man sich in der Schule und im Hause nicht ungebührlich benehmen darf (14 u. 15), wird von den Mädchen sehr viel häufiger angegeben. Allerdings zeigen Angaben wie „nicht auf die Bänke steigen", „nicht dummes Zeug machen", „nicht im Stiegenhaus so viel Lärm machen" u. a., daß hier Übertretungen wohl nicht gar so selten sind — und es wäre ganz verkehrt, wollte man sich elfjährige Mädchen als Muster der Ordnung und Wohlanständigkeit vorstellen; aber es scheint doch, daß bei den Mädchen ein solches Verhalten stärker als unrecht empfunden wird, während es von den Jungen mehr als selbstverständlich hingenommen wird. Dazu trägt auch wohl in starkem Maße die Erziehung bei, die ein derartiges Verhalten an den Mädchen meist stärker tadelt als an den Knaben. Demgegenüber zeigt sich nun bei dem Verbot des ungebührlichen Benehmens auf der Straße (16) ein Überwiegen bei den Mädchen nicht mehr. Hier handelt es sich auch wieder um Dinge, die die Jungen näher berühren, aus ganz ähnlichen Gründen wie in der vorigen Klasse.

Daß sexuelle Dinge (13) nur wenige Male genannt wurden, war nicht anders zu erwarten. Die Kinder werden selbstverständlich bemüht sein, Dinge vor einem ihnen ganz unbekannten Versuchsleiter zu verbergen, und es wurden deshalb auch gar keine Versuche gemacht, hier nähere Angaben zu erhalten. Die wenigen Angaben, die spontan gemacht wurden, sind ganz allgemein gehalten wie „nichts Unkeusches reden", „keine Schweinerei treiben" u. a.

Wir kommen nun zu der zweiten großen Klasse von Pflichten, denen, die zu ihrer Ausführung einer anderen Person als Gegenstand bedürfen. (Hierunter sind natürlich auch solche zu verstehen, wo es sich um das Verbot einer solchen Ausführung handelt.) Gleich am Anfang fällt das Streiten (20) auf. Es wird bei den Jungen 17 mal und bei den Mädchen 14 mal genannt, hat also eine sehr große Häufigkeit. Es zeigt sich, daß es bei den Mädchen

eine ungefähr ebenso große Rolle spielt wie bei den Jungen. Die nun folgenden Elemente nicht „verklagen“ (22), neidisch sein (23), gehässig sein (24), schadenfroh sein (25), werden bei den Mädchen häufiger angegeben als bei den Knaben, bei denen sie fast ganz fehlen. Es liegt die Vermutung nahe, daß dies für die Mädchen ganz charakteristisch ist; doch möchte ich wegen der geringen Häufigkeit dieser Elemente überhaupt hieraus keine Schlüsse ziehen.

Die nächste Abteilung enthält überhaupt keine größere Häufigkeit. Die Mädchen überwiegen sowohl bei „gutes Beispiel geben“ (26) wie bei „von bösen Kindern sich nicht beeinflussen lassen“ (28). Dann wird hier noch von den Mädchen öfter angegeben, daß man nicht mit Buben spielen darf; „man darf nicht mit Buben spielen, weil sich das nicht für ein Mädchen gehört, für ein größeres“ wurde geantwortet. Hier scheint sich der Einfluß der Erziehung geltend zu machen.

Der Gehorsam (30) ist bei beiden etwa gleich oft genannt worden; er ist eins der häufigsten Elemente. Seine Häufigkeit ist nicht zu verwundern, denn schon im frühesten Alter wird dem Kinde von Haus und Schule das Gehorchen als Tugend eingeschärft. Inwieweit dem eine natürliche Neigung der Kinder zur Unterordnung entgegenkommt, läßt sich hier nicht entscheiden. Trotz (31) ist bei beiden etwa gleich oft genannt worden; das höfliche Benehmen gegen Erwachsene (33) gleich oft, aber überhaupt sehr wenig.

Charakteristisch ist dagegen wieder der starke Unterschied am Anfang der nächsten Abteilung bei „Sachen beschädigen“ (34). Es handelt sich hier um das mutwillige Beschädigen von Gegenständen, das offenbar bei den Jungen eine viel größere Rolle spielt. Bei dem nächsten Element, „aus Ungeschicklichkeit Schaden anrichten“, ist dagegen die Häufigkeit ungefähr gleich; ebenso auch bei dem „Naschen“ (36). Bei „Stehlen“ (37) und „Lügen“ (39) ist die Häufigkeit bei den Jungen größer; es lassen sich schwerlich Gründe dafür angeben. Man muß hier bedenken, daß diese beiden als Untugenden den Kindern schon frühzeitig eingeschärft werden, daß dagegen ihre Motivation vielfach noch sehr unklar ist und sie überhaupt den Kindern zum großen Teil noch innerlich fremd sind. Daher läßt sich aus ihrer Häufigkeit allein wenig entnehmen. Eine genauere Untersuchung dieser beiden folgt im zweiten Teil.

Dagegen scheint mir das große Überwiegen der Knaben bei „Menschen ärgern“ (42) recht bezeichnend zu sein. Das „Leute verspotten“, „Radler tratzen“ und ähnliches liegt den Jungen viel näher; vielleicht kann man in den unter „falscher Stolz“ (41) zusammengefaßten Handlungsweisen die korrespondierende Eigenschaft der Mädchen sehen. Es ist hierunter angegeben worden: „gegen Dienstboten grob sein“, „Ärmere verachten“ u. a. Doch ist hier wegen der geringen Zahl der Angaben (4 bei den Mädchen, 0 bei den Jungen) wenig zu schließen.

Eine wichtige Rolle spielt das Element „andern Menschen helfen“ (45). Er ist bei Knaben und Mädchen gleich häufig. Ich verweise hier besonders auf die oben gegebene Auswahl von Antworten. Ebenso sind die anderen hierher gehörigen Elemente: „freiwillige Arbeiten machen“ (47), „aufgetragene Arbeiten gut ausführen“ (48) bei beiden gleich oft. Beide sind zwar eigentlich schon in 45 enthalten, aber ich hielt es für wichtig, sie abzusondern, weil sie doch noch eine neue Nuance enthalten.

Auffallend ist, daß der Tierschutz (49) nur so wenig genannt wurde.

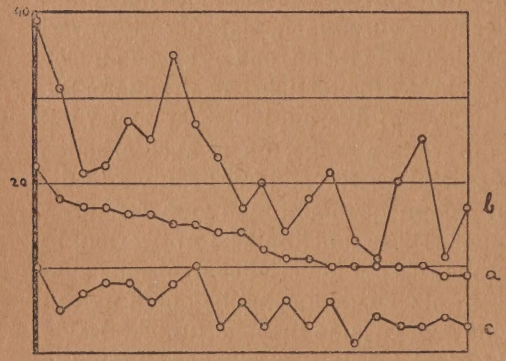
Einige Elemente dagegen, die man wohl hätte erwarten können, fehlen ganz. So ist nirgends genannt, daß es eine Pflicht zur körperlichen Ausbildung gibt; es fehlt überhaupt das Pflichtgebiet „Ich" vollkommen. Eine Pflicht zur Ausbildung der eigenen Fähigkeiten wird niemals angegeben; alle Arbeit an sich selbst wird stets durch irgend etwas außerhalb Liegendes zu begründen versucht. So antwortet ein Junge auf die Frage, ob es gut ist, wenn man für sich arbeitet: Ja, „wenn man den andern dadurch Arbeit erspart." Überhaupt wird das Gute immer in der Arbeit für andere gesehen; die Frage: was ist gut? wird sehr häufig direkt beantwortet: wenn man den anderen eine Freude macht. Wenn man sich selbst eine Freude macht, so wird das nicht als gute Tat anerkannt. So wurde es fast immer als gut bezeichnet, einem Freunde oder einer Freundin Süßigkeiten zu kaufen — manche Kinder fügten allerdings noch hinzu, daß dazu die Erlaubnis der Eltern nötig sei — aber kein Kind nannte es gut, wenn man sich selbst das Gleiche zugute tat. Einige bezeichneten dies sogar als schlecht. Es ist merkwürdig zu sehen, wie diese Kinder diesen primitiven Altruismus in ihren Aussagen vertreten, der doch von einer bewußten kritischen Ethik noch recht weit entfernt ist. Mit der Vorherrschaft der naiven moralischen Gleichung: „gut = anderen Freude machen" hängt es auch zusammen, daß der Eigenwert geistiger Arbeit gar nicht gesehen wird. Kein Kind gibt an, daß es etwas an sich Wertvolles ist, geistig zu arbeiten. Für die Schule arbeitet man wegen äußerer Belohnungen. So antwortet ein Junge auf die Frage: Warum lernst du denn? mit „damit ich gute Noten bekomme", und die weitere Frage, ob er auch arbeiten würde, wenn es keine guten Noten gäbe, verneint er. Ein anderer beantwortet die Frage nach dem Grund seines Arbeitens: „dann bekommt man gute Zeugnisse und dann bekommt man eher eine Stellung." Diese und ähnliche Antworten, in denen fraglos unter dem Einfluß des Elternhauses ein materieller Egoismus zum Durchbruch kommt, im scheinbaren Gegensatz zu dem sonst betonten naiven Altruismus, gehen mit diesem doch auf eine gemeinsame Ursache zurück. Beide beruhen auf dem Fehler, daß das Gute nicht in einer sachlichen Handlung gesehen wird, sondern von irgend anders her abgeleitet werden soll.

Ich lasse zum Schluß eine Zusammenstellung derjenigen Elemente folgen, deren Häufigkeit bei 10 und darüber liegt, die also von mindestens der Hälfte der Kinder genannt wurden; zugleich erhellen aus dieser Zusammenstellung die geringfügigen, aber doch symptomischen Abweichungen der Geschlechter.

Jungen		Mädchen	
Häufigkeit	Element	Häufigkeit	Element
19	Qualität der Schularbeit	19	Qualität der Schularbeit
18	Anderen Menschen helfen	16	Zu Hause mithelfen
17	Nicht streiten	16	Anderen Menschen helfen
17	Gehorsam	14	Religiöser Pflichtenkreis
16	Nicht stehlen	14	Nicht streiten
14	Nicht lügen	14	Gehorsam
13	Religiöser Pflichtenkreis	13	Sich in der Schule nicht ungebührlich benehmen
13	Nicht Menschen ärgern		
11	Nicht Sachen beschädigen	11	Sich im Haus nicht ungebührlich benehmen
		11	Nicht lügen
		10	Nicht lang ausbleiben
		10	Nicht stehlen

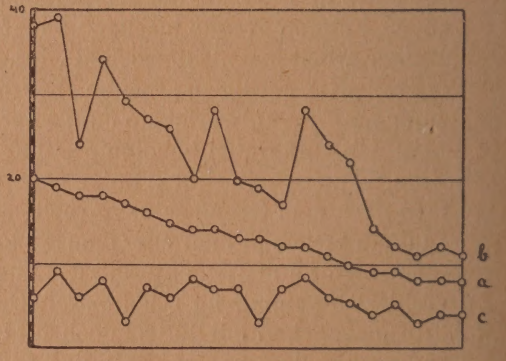
2. Der Pflichtenkreis des Kindes.

Zählt man in der oben (S. 293) gegebenen Tabelle die Elemente eines Kindes in vertikaler Richtung zusammen, so erhält man den Umfang des Pflichtenkreises für das Kind. Dabei wird es nun sehr wichtig, daß man ein Element für jedes Kind nur einmal zählt. Es werden nämlich von manchen Kindern oft sehr viele Angaben innerhalb eines Elementes gemacht; aber diese Wiederholung bedeutet nicht eine Bereicherung des Pflichtenkreises, sondern deutet viel mehr auf Redegewandtheit hin; hier treten die obengenannten Eigenschaften des Präsenzumfanges des Gedächtnisses und der Aussagebereitschaft in den Vordergrund. Das bietet nun aber die Gelegenheit zu einer Kontrolle der Fragemethode. Neben der Zählung des Umfangs nach Elementen kann man auch noch eine Zählung vornehmen, in der die Häufigkeit jedes Elements berücksichtigt ist, also eine Zählung nach Aussagepunkten. Würde sich zeigen, daß diese Zahlen den anderen parallel gehen, so müßte man annehmen, daß auch der nach Elementen gezählte Pflichtenkreis wesentlich durch die Fähigkeiten des Gedächtnisses und des sprachlichen Ausdrucks bestimmt sei. Das Resultat ist jedoch ein anderes.



Tafel 2. Umfang des Pflichtenkreises f. Knaben.

a Umfang nach Elementen
b Umfang nach Aussagepunkten
c Trennungslinie zwischen I und II



Tafel 3. Umfang des Pflichtenkreises f. Mädchen.

a Umfang nach Elementen
b Umfang nach Aussagepunkten
c Trennungslinie zwischen I und II

In den Tafeln 2 und 3 sind die Kinder auf der Abszissenachse nebeneinander angeordnet; darüber ist für jedes die Anzahl der genannten Elemente als Ordinate aufgetragen. (Kurve a.) Diese Zahl ist mit Hilfe des Maßstabes an der linken Seite abzulesen; sie bestimmt den Umfang des Pflichtenkreises.

In beiden Tafeln sind die Kinder nach absteigenden Umfangszahlen geordnet, so daß Kurve a monoton abfällt. Sie bewegt sich bei den Jungen von 22 nach 9 Elementen, bei den Mädchen von 20 bis zu 8. Der mittlere Umfang beträgt bei den Jungen 13,3, bei den Mädchen 13,0. Die mittlere Abweichung beläuft sich auf 3,1 bei den Jungen, auf 3,2 bei den Mädchen.

Die darüber gezeichnete Kurve b) ist die Darstellung der Anzahl der Aussagepunkte. Sie zeigt durchaus keinen monotonen Verlauf, springt vielmehr stark hin und her. Kinder mit sehr vielen Einzelantworten haben zum Teil einen verhältnismäßig wenig differenzierten Pflichtenkreis kundgegeben, und umgekehrt. Es zeigt sich also deutlich, daß der Umfang des Pflichten-

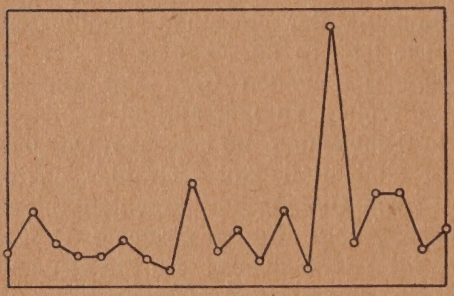
kreises keineswegs durch die Eigenschaft der Aussagebereitschaft bestimmt ist; ein Resultat, das für die Zuverlässigkeit der verwandten Methode spricht. Im ganzen zeigt jedoch auch diese Kurve einen Abfall. Das deutet auf einen Zusammenhang hin; vielleicht kann man diesen in einer gewissen Korrelation zwischen Aussagebereitschaft und Differenziertheit des Pflichtenkreises oder allgemein zwischen Intelligenz und ethischer Differenzierung vermuten. Eine solche würde natürlich nicht wie die oben zurückgewiesene Fehlerquelle eine Identität, sondern einen synthetischen Zusammenhang bedeuten.

Es taucht nun der Wunsch auf, auf irgendeine Weise einen ethischen Gradmesser zu erhalten, eine Zahlengröße, die den Grad der ethischen Höhe charakterisiert. Die Schwierigkeit dieses Problems liegt in der Kompliziertheit des Begriffs „ethische Höhe" begründet.[1]) Diese ist keine einfache Größe; sie setzt sich vielmehr zusammen aus den 3 Komponenten der Differenzierung des Pflichtenkreises, der mehr oder weniger vorgeschrittenen Tiefe der Motivation, die wieder eine intellektuelle und eine Wertgefühlsseite hat, und den Grad der Übereinstimmung der einzelnen Handlungen mit dem als ethisch richtig Erkannten. Die letztere zu messen, ist der in dieser Arbeit benutzten Methode unmöglich; um den Grad der Durchdringung aller Handlungen mit ethischem Wollen zu messen, ist es nötig, die Handlungen des Menschen selbst zu beobachten und sich nicht mit Fragen zu begnügen. Über die Tiefe der Motivation läßt sich hier ebenfalls nichts aussagen. So bietet die mit dem Umfang des Pflichtenkreises gemessene Differenzierung die erste Annäherung an die gesuchte Größe dar. Doch können wir bereits einen Schritt weiter gehen; die Mittel dazu gibt uns das benutzte Schema der Elemente an die Hand.

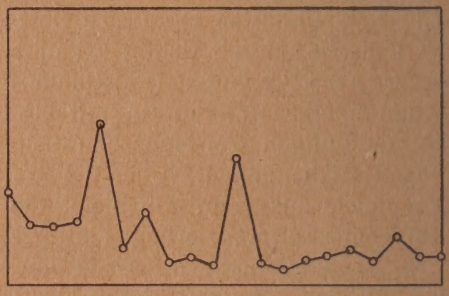
Dort waren in der zweiten großen Klasse alle diejenigen Pflichten zusammengefaßt, die bereits in ihrer Ausführungsform das altruistische Motiv enthalten. Diese Pflichten stellen, eben weil hier das Motiv den Kindern bewußt ist, bewußt sein muß, durchweg eine ethisch höhere Stufe vor als die im ersten Teil zusammengefaßten. Diese Annahme wird allerdings falsch, wenn bei den letzteren eine klare Motivation hinzutritt, worauf ja die Einteilung keine Rücksicht nehmen wollte. Aber da hier meist noch sehr wenig Motivation vorhanden ist, die Pflichten vielmehr meist kritiklos hingenommen werden, wird man mit gewisser Annäherung die Kinder höher stellen dürfen, die mehr Elemente aus der zweiten Klasse genannt haben. Zu dem Zweck ist in der Tafel die dritte Kurve (c) hinzugefügt. Als Ordinaten sind die Anzahlen der zur ersten Klasse gehörigen Elemente aufgetragen, so daß der Abstand von dort bis zur Kurve a jedesmal der Anzahl der aus der zweiten Klasse genannten Elemente entspricht. Es zeigt sich, besonders bei den Mädchen, die charakteristische Erscheinung, daß diese Kurve im ganzen weniger steil abfällt als die Kurve a, daß also von den Kindern mit differenzierterem Pflichtenkreis auch mehr zur höheren Stufe gehörige Elemente genannt wurden. Ich habe nun die Quotienten aus der Anzahl der in der zweiten und in der ersten Klasse enthaltenen Pflichten

[1]) Vgl. dazu: A. Fischer: „Moralpsychologische Untersuchungsmethoden", Neue Bahnen 1912. In diesen Darlegungen wird der Begriff der „ethischen Höhe" als Richtpunkt der exakten Methodenwahl erstmals in die Literatur eingeführt.

gebildet. (Quotient II/I.) Diese Kurve, die die Ordnung der Kinder aus der vorigen Tafel beibehält, zeigen die Tafeln 4 und 5. Die Kurve zeigt bei den Mädchen, von 3 Gipfeln abgesehen, ein allmähliches Abfallen, bei den Jungen ist sie jedoch ziemlich regellos. Man bedenke hier übrigens, daß die Größe der Schwankungen und die Steilheit des Abfalls nicht direkt mit den obigen Kurven vergleichbar ist, weil der Maßstab der Ordinaten hier ganz willkürlich ist. Bei den Mädchen zeigt sich also eine Parallelität zwischen Differenzierung und Motivation (diese in erster Annäherung). Die 3 durch Gipfel hervorgehobenen Mädchen zeigen in der Tat in ihren ganzen Antworten eine tiefere Motivation, auch dem Eindruck nach, den der Versuchsleiter von ihnen bei der Untersuchung erhielt. Bei den Jungen dagegen läßt sich eine Parallelität nicht nachweisen. Der übermäßig hohe Gipfel ist übrigens nicht zuverlässig, da dieser Junge bei der Untersuchung zu kurze Zeit behandelt wurde. Ich möchte trotz der Resultate bei den Jungen den Quotienten II/I als eine zweite Annäherung an den oben gesuchten



Tafel 4. Quotient II/I für Knaben



Tafel 5. Quotient II/I für Mädchen

Gradmesser ansehen, der von einer anderen Seite her kommt als der Umfang der Elemente. Eine Parallelität von Tiefe der Motivation und Differenzierung des Pflichtenkreises ist ja durchaus nicht mit Notwendigkeit anzunehmen. Es wäre möglich gewesen, daß innerhalb der Pflichtenkreise bestimmte Typen auftreten, daß gewisse Kreise von Pflichten andere ausschließen. Dies ist jedoch bei meinen Untersuchungen nicht eingetreten.

II. Motivation.

Unter dem Motiv verstehe ich das einer Handlung bewußt gesetzte Ziel, insofern seine der Handlung vorausgehende Vorstellung erlebter und gebilligter Grund des Handelns wird. Ich sage bewußt, weil nur das bewußt geschaute Ideal Grund des Handelns sein kann, unterbewußte, triebhafte Regungen können wohl seine Ursache im psychologischen Sinne werden, aber nicht sein willensmäßiger Grund. Das soll jedoch nicht heißen, daß ein einmal gesetztes allgemeines Motiv bei jeder einzelnen Handlung wieder ins Bewußtsein treten müßte. Vielmehr kann die Anpassung des Trieblebens an das gewollte Ziel schon so weit vorgeschritten sein, daß dieses automatisch im Sinne des Zieles reagiert; nur muß früher einmal das Ziel als solches bewußt gesetzt worden sein. Das ist kein Intellektualismus, denn die Setzung des Zieles selbst ist gar kein intellektueller Vorgang, sondern jener eigentümliche Akt der Bewertung, der sich inhaltlich nicht weiter analysieren läßt, sondern als Faktizität hinge-

nommen werden muß; daß er sich jedoch im Bewußtsein vollzieht, ist eine Denknotwendigkeit. Intellektuell ist nur der Vorgang, der die Konsequenzen der Handlung zunächst weiter verfolgt, rein logisch und wissenschaftlich fortschreitend; die am Anfang stehende Bewertung selbst hat mit Logik nichts zu tun.

Diesem Vorgang des Wertfühlens steht nun ein anderer gegenüber, der mit ihm zwar manche äußere Ähnlichkeit hat, aber doch scharf von ihm getrennt werden muß. Das ist jener besondere Gefühlston, der, besonders stark in der Kindheit, mit einer Klasse von Handlungen oder deren Vorstellungen verknüpft ist, sie als absolut schlecht oder gut hinstellt und jeden Zweifel an seiner Entscheidung von vornherein als unbedingt schlecht zurückweist. Es ist dasjenige, was man, mit einer religiösen Nuancierung, Gewissen nennt. Er hat nicht immer jene volle und klare Ausprägung erreicht, als deren Kriterium ich die restlose Unterdrückung jedes Zweifels ansehen möchte und die ihre Vollendung und ihre Gestaltung zu bewußter Moral in der Sittlichkeitsauffassung der katholischen Kirche gefunden hat. Er besteht vielmehr gewöhnlich nur in einer dunklen Empfindung, einem eigenartigen Hemmungsgefühl, das zugleich mit der Vorstellung gewisser Handlungen, etwa Stehlen, Gotteslästerung u. a. auftritt und sich jeder tieferen Kritik hemmend in den Weg stellt. Die Entstehung dieses inneren Zwangsgefühls zu untersuchen, ist hier nicht meine Aufgabe. Aber es scheint mir ziemlich sicher zu sein, daß dieses Fühlen mindestens zum großen Teil auf Erziehungseinflüsse zurückgeht und nicht allzu tief ins Innere des Individuums eindringt. Eben die Ablehnung jeder Kritik hindert am Tiefergehen. Jedenfalls — sofern es den Menschen daran hindert, sich auf seine eigenen Grundwerte zu besinnen, ihn dadurch hindert, daß es ihn vor einer vorurteilslosen Selbstbesinnung zurückscheuen läßt, ist es eine Hemmung ethischen Urteilens; und ich möchte geradezu den Vorgang der werdenden sittlichen Reife für den Menschen in der Überwindung dieses Gewissens sehen.

Nun bietet die Erforschung der Motivation gerade bei Kindern sehr große Schwierigkeiten. Denn erstens spielen sich hier die inneren Vorgänge noch nicht mit jener Klarheit ab, wie ich sie zur Beschreibung des Vorgangs eben annehmen mußte. Und zweitens kann man das Kind überhaupt nicht als Versuchsperson im gewöhnlichen Sinne behandeln, weil man es nicht zur exakten Selbstbeobachtung anhalten kann. Man würde dann ganz falsche Resultate erhalten. Vielmehr muß man bestrebt sein, möglichst unbefangene Antworten und Urteile der Kinder zu erhalten, möglichst ohne jede Zieleinstellung; das Kind kommt sonst zu leicht dazu, seine eigene Antwort zu bewerten und den Versuch zu machen, nach außen anders, nach seiner Meinung besser, zu erscheinen als es ist. Man kann immer nur einfache Fragen nach sachlicher Begründung einzelner Pflichten stellen, etwa wie „Warum ist das Stehlen verboten?“ u. a. Man kann dem Kinde nicht aufgeben, sein eigenes Denken restlos zu analysieren, einmal wirklich auf den Grund seiner Wertungen hinabzusteigen; dazu ist es durchweg noch gar nicht fähig. Und wenn man es doch tut und wenn es einem schließlich gelingt, das Kind zu dieser tiefen Reflexion zu bringen — dann hat man erst recht nicht die gewünschte Kenntnis des kindlichen Motivationsverfahrens gewonnen, sondern einen neuen weittragenden erzieherischen Einfluß auf das Kind ausgeübt. Man hat es geradezu auf eine höhere ethische Stufe

hinaufgezogen — ein Erfolg, den der Erzieher gar nicht genug anstreben kann, den aber der lediglich beschreibende Psychograph unbedingt vermeiden muß, weil ihm die exakte Darstellung des tatsächlich vorhandenen kindlichen Vorstellungskreises alleinige Aufgabe ist. Diese Gefahr des Hineinfragens ist meiner Ansicht nach die größte bei derartigen Untersuchungen. Es ist hier nicht von Suggestivfragen die Rede — gewiß, diese können auf die Antworten des Kindes einen weitgehenden Einfluß ausüben und das ganze Bild der Untersuchung vollkommen fälschen; aber sie lassen sich doch mit einigem Geschick vermeiden. Was ich hier als Hineinfragen bezeichne, ist vielmehr die innere Klärung des kindlichen Denkens erst durch die Frage, die Erzeugung der zu beschreibenden ethischen Entwicklungsstufe erst durch den Versuch, die erziehende Frage anstatt der rein nach Auskunft suchenden.

Diese Gefahr ist deshalb so groß, weil andererseits ohne eine gewisse Beeinflussung des Kindes in der Richtung einer Klärung seines Denkens der Versuch überhaupt nicht möglich ist. Im allgemeinen wird das Kind noch sehr wenig über die Motive seines Handelns nachgedacht haben. Es wird sich noch ganz der Führung jenes dunklen Empfindens überlassen haben, das ihm, wie ich oben beschrieben habe, die Handlungen als selbstverständlich gut oder schlecht, recht oder unrecht hinstellt. Die Aufforderung zur klaren Formulierung seiner Gründe verlangt nun von ihm ein Hinausgehen über jenes Empfinden, eine Kritik jenes Empfindens und damit einen Schritt in der Richtung, die ich vorhin als „Überwindung des Gewissens" bezeichnete und mit dem Vorgang der werdenden sittlichen Reife identifizierte. Dadurch entsteht eine eigenartige Antinomie. Die exakte Durchführung der Aufgabe verlangt einen Verzicht auf jegliche Beeinflussung des Kindes, und andererseits liegt in dieser Durchführung selbst eine deutliche Einwirkung auf das kindliche Denkverfahren. Aus diesem Konflikt sehe ich nur einen möglichen Ausweg. Es ist dem Versuchsleiter möglich, mit feinem Taktgefühl seine Fragen so einzurichten, daß sie das Kind nur zu einem ganz geringen Hinausgehen über sein bisheriges Denken veranlassen; und es ist ihm möglich, vermöge jener eigenartigen Erkenntnis, die wir von einem anderen Menschen aus der Form seiner Äußerungen, aus seinem ganzen Verhalten als plötzlichen Eindruck gewinnen, vermöge jener Einfühlung und geistigen Anpassung, die von dem Kinde bereits früher erworbenen Urteile von den neu erzeugten zu unterscheiden. Das psychologische Feingefühl muß, so wenig analysiert es heute auch noch ist, um in seinem Einfluß auf das Ergebnis der Untersuchung abgegrenzt werden zu können, hier einspringen, wo gröbere und objektivere Methoden versagen. Doch sei hier gleich einem Mißverständnis vorgebeugt. Es soll hier nicht der subjektive Eindruck des Versuchsleiters zur Entscheidung über die Frage herangezogen werden, welche von den Urteilen des Kindes anerzogen, welche seine wirklich eigenen sind. Diese wichtige Unterscheidung muß durch eine andere, allgemein zugängliche Methoden dargestellt werden und darf sich der psychologischen Einfühlung höchstens als heuristischen Verfahrens bedienen. Hier wird die Einfühlung nur als Mittel zur Kritik der eigenen Fragemethode herangezogen, der Wirkung, die die Frage auf das Kind ausgeübt hat; zur Kontrolle, ob nicht das Untersuchungsverfahren einen wesentlich umgestaltenden Einfluß auf das ethische Urteil des Kindes hervorgebracht und seine Entwicklung zu höheren Formen beschleunigt hat.

Verfahren. Die von mir durchgeführte Untersuchung der Motivation konnte sich nicht auf sämtliche in dem oben beschriebenen Pflichtenkreis enthaltenen Elemente erstrecken. Die Arbeit wäre dann zu umfangreich geworden; auch hätten die Resultate vielfach nur Wiederholungen gebracht. Ich beschränkte mich daher auf die Feststellung der Motive für die Beurteilung des Stehlens und des Lügens. An jedes Kind wurde die Frage gerichtet: Warum ist das Stehlen resp. das Lügen verboten? Ich erhielt oft bei der ersten Antwort bereits mehrere Motive; damit begnügte ich mich jedoch nicht und fragte daher weiter, suchte überhaupt nach Möglichkeit alles, was das Kind über diese beiden Grundverbote an Urteilen und Begründungen besaß, herauszuholen. So wurde jedesmal, wenn die Begründung kam: „Es schadet dem andern," geantwortet: „Wenn nun der andre reich ist und leicht etwas entbehren kann, und der Dieb gar nichts hat?" In ähnlicher Weise wurden dem Kinde seine Argumente entzogen, wenn es antwortete, daß die Polizei den Dieb bestraft. Dann wurde nämlich der Fall eines besonders schlauen Diebes angenommen, der sich vor der Polizei zu schützen weiß. Oft auch wurde zur näheren Erklärung eines genannten Arguments aufgefordert, z. B. dessen, was mit dem Wort Sünde gemeint ist. Mit diesen Hilfen gelang es, von den Kindern eine ganze Anzahl Motive zu erhalten; die Anzahl der von einem Kinde angegebenen schwankt von 0 bis 8.

Verhalten des Kindes. Das Verhalten der Kinder gegenüber diesem Frageverfahren wechselte nach den einzelnen Naturen. Während manche überhaupt keine Antwort wußten und erst nach mehrfachem Wiederholen der Frage in anderer Form etwas zu sagen wußten, gaben andere sofort eine ganze Reihe von Motiven an. Manche legten auch einen Ton der Entrüstung in ihre Antwort hinein; sie glaubten wohl in der Fragestellung die Voraussetzung enthalten, daß auch sie so etwas wie stehlen und lügen tun könnten. Überhaupt trat des öfteren eine natürliche Schamhaftigkeit der Kinder hervor, die sie an unbefangenen Antworten hinderte; so besonders wenn sie, um ihre Gedanken zu konzentrieren, nach eigenen Lügen gefragt wurden. Manche brachten dann überhaupt keine Antwort heraus, und so sehr es auch vielleicht im Interesse des Versuches gelegen hätte, Klarheit zu erhalten, mußte der Versuchsleiter doch auf weiteres Hineindringen verzichten, um das gesunde Schamempfinden der Kinder nicht zu verletzen. Es ist nur bedauerlich, daß die Kinder von dem Wert dieses ihres Empfindens gar nicht überzeugt sind, es im Gegenteil für unrecht halten, etwas zu verschweigen, dessen sie sich schämen, und einen offenbaren Konflikt zwischen der eingebildeten Pflicht zum Bekenntnis der eigenen Schuld und dem natürlichen Schamgefühl ausfechten. Woher diese Mißachtung eines gesunden Empfindens stammt, ist hier nicht die Aufgabe zu untersuchen; aber es scheint, daß andere erzieherische Einflüsse die Schamhaftigkeit der Kinder nicht immer gerade schonend behandeln. So erzählte mir ein Mädchen, daß ihr Vater selbst sie einmal zum Lügen veranlaßt hatte; dieser, ein Schneider von Beruf, hatte einen Anzug für einen Kunden nicht rechtzeitig fertig gehabt und, als der Kunde ins Haus kam, das Mädchen beauftragt, anzugeben, er sei nicht zu Hause. Diese kleine Unehrlichkeit, über die sich der Erwachsene lächelnd hinwegsetzt, erschien dem Kinde offensichtlich als großes Unrecht; es ist kein Wunder, daß ein derartiges durch Erwachsene gegebenes Vorbild abstumpfend auf das Feingefühl des Kindes wirken muß.

Bei anderen, schlaueren Kindern beobachtete ich auf meine Frage, ob es schon einmal gelogen hatte, ein geschicktes Auskunftsmittel. Da das Kind nicht gern mit nein antworten wollte, wohl wissend, daß man ihm das kaum glauben würde, brachte es als Antwort die Erzählung einer Lüge vor, die ihm als nicht gar so unehrenhaft erschien. So gab z. B. ein Junge an: „Ich hab mal gesagt zu einem Buben, es wär auf dem Schyrenplatz[1]) Eis, und da war keins." Andere wieder gaben an, daß sie zwar früher gelogen hätten, wie sie noch kleiner waren, aber jetzt nicht mehr lügen. So antwortete einer: „Früher schon, damit ich keine Hiebe bekommen habe." Er schien sich offenbar für seine früheren Taten nicht so verantwortlich. Charakteristisch war es auch, daß manche Jungen von sich selbst keine Lüge zu berichten wußten, dagegen von ihren Freunden eine ganze Menge kannten. Nur wenige gaben ihr Schamgefühl offen zu, indem sie antworteten, daß sie nichts sagen möchten. Einer antwortete auf meine Frage, ob er schon gelogen hätte: „Gern tu ich's nicht." Auch er schämte sich wenigstens seines Schamgefühls nicht.

Verarbeitungsweise der Resultate. Es ist nun die Aufgabe dieser Arbeit, ein Bild der von den Kindern erhaltenen Antworten zu entwerfen. Das geschieht aber nicht durch einfache Aufzählung, sondern läßt sich nur durch die systematische Gruppierung der Antworten erreichen. Ich habe daher versucht, die Antworten einem Schema einzureihen. Bei dessen Aufstellung boten sich mir zwei Wege dar. Einmal konnte ich rein deduktiv die Arten der möglichen Bewertungen ableiten. Es ließe sich, in der Art etwa des Verfahrens einer philosophischen Ethik, ein System aufstellen, das alle ethischen Werturteile überhaupt enthalten muß, und diesem Schema mußten sich dann auch die Antworten der Kinder einordnen. Aber es gibt noch einen zweiten Weg. Man kann nämlich die erhaltenen Antworten sich zunächst einmal zusammenstellen und dann, rein empirisch vorgehend, sehen, welche größeren Gruppen sich daraus bilden lassen. So unvollkommen und lückenhaft dieses zweite Verfahren scheint — es verdient doch unbedingt den Vorzug vor dem andern. Denn es handelt sich hier gar nicht darum, ein System der ethischen Urteilsformen zu entwickeln, einmal den menschlichen Geist nach allen Richtungen auszuschreiten und in seine grundlegenden Kategorien zu zerspalten. Das ist die Aufgabe der Ethik. Hier dagegen kommt es darauf an, eine Beschreibung der vorhandenen einzelnen Ethiken zu geben, nicht einmal der konsequent durchdachten, sondern der primitiv kindlichen, die Soziologie der Ethik ist hier das Problem. Darum ist hier, wie in aller Erfahrungswissenschaft überhaupt, dasjenige System der Anordnung auszuwählen, das am besten die vorhandenen Erfahrungstatsachen zu einem einheitlichen Bilde zusammenfaßt. Und so mußte dieses System empirisch gewonnen werden. Dabei konnte ich mich nun des gleichen Verfahrens bedienen, wie im ersten Teil bei der Gliederung des Pflichtenschatzes. Der Begriff des Elements als des bereits einige nah verwandte Aussagen zusammenfassenden Elementarkomplexes erwies sich auch hier als fruchtbar. So wurden Antworten wie „weil man nicht in den Himmel kommt", „weil man in das Fegfeuer kommt", zu einem Motivationselement „Furcht vor

[1]) Ein Platz in München, auf dem Spielmöglichkeiten für die Kinder im Sommer und Winter vorgesehen sind.

der Strafe der Religion“ zusammengefaßt. Im ganzen wurden so 30 Motivationselemente gewonnen, die dann in einem Schema zusammengefaßt wurden. Um jedoch nicht das Bild zu verengern, sind in dieses Schema nicht nur wirkliche Motive aufgenommen, sondern überhaupt alle auf Motivation bezüglichen Antworten der Kinder; so daß sich im Schema gleich einige Klassen als nicht eigentlich Motive enthaltend abspalten. Die Elemente sind im Schema durchnummeriert.

Schema der Motivationselemente

I. Hinausschieben der Antwort.
1. Weil es verboten ist.
2. Ich weiß es nicht.
3. Weil böse Sachen vorkommen.
4. Man darf fremdes Eigentum nicht nehmen.

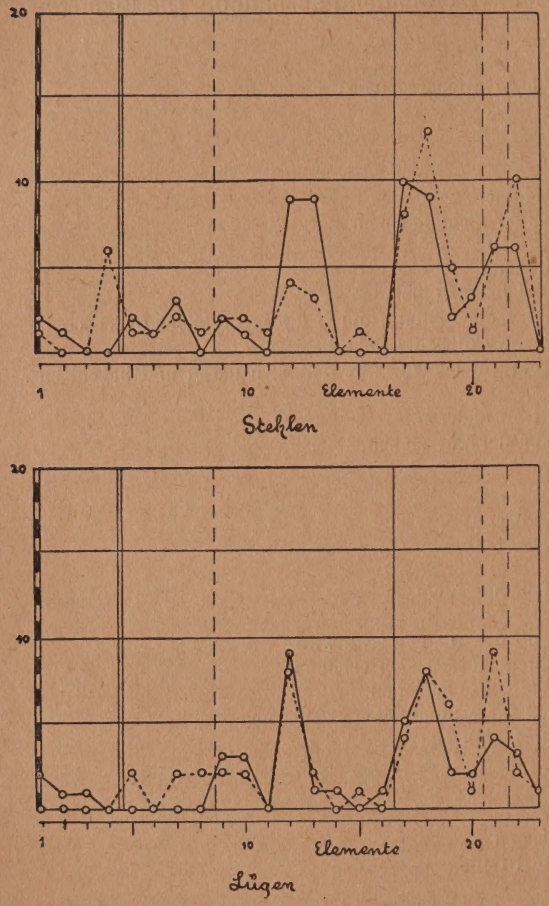
II. Motive.
A. Furcht vor den weiteren Konsequenzen
a) der Tat, zunächst rein naturgesetzliche Folgen.
5. Materieller Schaden infolge der Ächtung durch die menschliche Gesellschaft.
6. Die schlechte Tat hat nie wirklichen Erfolg.
7. Wer einmal die schlechte Tat begeht, gewöhnt sich daran und begeht sie immer wieder.
8. Die eine Untugend führt zu anderen.
b) die fremde Gewalten bewußt aus der Tat ziehen.
α) das religiöse Machtsystem.
9. Gott sieht alles.
10. Furcht vor der Strafe Gottes.
11. Man muß es sonst beichten.
β) die Gesellschaftsordnung.
12. Die Tat kommt schließlich ans Licht.
13. Die Polizei straft.
14. Man weiß nicht genau, ob die Tat entdeckt wird.
15. Die Eltern und Verwandten müssen sich schämen.
γ) 16. Vorgesetzte als bestimmte Einzelpersonen.
B. Bewertung der Tat direkt oder nach ihrer unmittelbaren Wirkung.
a) In Unterordnung unter eine autoritative Moral.
17. Die Religion sagt es.
18. Es ist eine Sünde.
19. Man beleidigt Gott.
20. Der Lehrer, die Eltern sagen es.
b) In Anpassung an konventionelle Urteile.
c) In bewußter Selbstsetzung.
21. Der andere hat Schaden.
22. Der andere muß gerade so gut seine Strafe bekommen.

III. Konsequenzen, die gefordert werden auf Grund des ethischen Urteils.
23. Man soll um Almosen bitten.
24. Man soll um staatliche Unterstützung nachkommen.
25. Man soll arbeiten.
26. Man soll auf Gott vertrauen.
27. Das Stehlen muß im Gesetz verboten sein.

IV. Abarten, die Abstufung der Schlechtigkeit der Tat betreffend.
28. Die Ansicht (oder nur die Tendenz dazu), das Stehlen sei strenger zu verurteilen, wenn es an Armen ausgeübt wird.
29. Notlügen sind weniger schlimm.

In den Tafeln 6 sind auf der Abscissenachse die Motivationselemente in der Reihenfolge des Schemas aufgetragen. Die Nummern sind an dem darunter gezeichneten Maßstab leicht ablesbar; das oben mitgeteilte Schema

liefert dann den Namen des betr. Elements. Die größeren Abteilungen sind durch Vertikalstriche getrennt. Darüber ist jedesmal als Ordinate die Häufigkeit des Auftretens des Elements gezeichnet, für Knaben und Mädchen besonders. Die Häufigkeitszahl ist mit Hilfe des links angebrachten Maßstabes leicht ablesbar; die Höhe des Rahmens entspricht der größten möglichen Häufigkeit 20. Die Zählung geschah wieder so, daß jedes Element bei jedem Kinde, wo es auftrat, nur einmal gezählt wurde; zur Begründung verweise ich auf das oben bezüglich Tafel 1 Ausgeführte (S. 297). Die Abteilungen III und IV sind aus weiter unten genannten Gründen in der Tafel nicht vertreten; diese bricht also mit Element 23 ab.



Tafel 6. Häufigkeit der Motivationselemente.

——— Knaben ..... Mädchen

Die Einteilung des Schemas ergab sich in ganz natürlicher Weise. Die erste Hauptgruppe enthält solche Antworten der Kinder, die nur ein Hinausschieben der Antwort bedeuten und inhaltlich nichts sagen. Antworten wie „weil es verboten ist", „Ich darf das nicht tun" gehören hierher. Sie kommen, wie das Bild zeigt, verhältnismäßig wenig vor, nur die Antwort „fremdes Eigentum darf man nicht nehmen" wird von den Mädchen beim Stehlen öfter gegeben (6mal).

Es folgen nun die wirklichen Motive. Sie gliedern sich in zwei Hauptgruppen. In der ersten werden die weiteren Konsequenzen der Handlung bewertet, in der zweiten die Tat selbst oder ihre unmittelbare Wirkung. Die erste Gruppe zerfällt wieder in 2 Teile. Die Konsequenzen nämlich können zweifacher Art sein; einmal können sie die rein naturgesetzlich sich entwickelnden Folgen der Tat bedeuten, z. B. die rein psychologisch sich entwickelnde Veränderung in dem Handelnden selbst, die die schlechte Tat hervorruft, oder sie entstehen erst dadurch, daß eine fremde Macht bewußt handelnd eingreift und willkürlich diese und jene Wirkung hervorruft. Natürlich ist dieses Geschehen letzten Endes auch ein kausales, das ist selbstverständlich — aber die Kausalreihe geht hier eben durch einen seines Handelns sich bewußten Willen hindurch und erhält deshalb jenen eigentümlichen Charakter, den wir „Handeln nach Zwecken" oder „freies Handeln" nennen.

Ich führe nun für die erste Gruppe, „Furcht vor den weiteren Konsequenzen der Tat, als rein naturgesetzliche Folgen" einige Beispiele von Antworten an.

Zu 5. Materieller Schaden infolge der Ächtung durch die menschliche Gesellschaft:

Das kommt dann in den Leumund — wer einmal lügt, dem glaubt man nicht, und wenn er auch die Wahrheit spricht — weil unser ganzes Leben verschandelt ist, wenn es aufkommt.

Zu 6. Die schlechte Tat hat nie wirklichen Erfolg:

Weil da nie was G'scheits wird aus 'm Stehlen — man sagt auch: Unrecht Gut gedeiht nicht gut — es ist kein Segen darinnen, halt kein Glück — wenn man viel lügt, kommt man durch die Welt nicht durch.

Zu 7. Wer einmal die schlechte Tat begeht, gewöhnt sich daran:

Dann gewöhnt man sich daran — weil 's vom Kleinen zum Großen kommt, in der Zeitung liest man's oft. — Wenn einer einmal stiehlt und dann stiehlt er öfters und macht dann weiter. — Wenn er dies verzehrt hat, denkt er, nun brauch ich wieder ein Geld und macht so immer weiter — man sagt: Lügen kommt zum Stehlen — weil man sonst immer größeres stiehlt; mit Kleinem fängt man an, mit Großem hört man auf.

Die eine Untugend führt zu anderen.

Wenn man stehlen würde, würde man auch raufen, weil der eine sagt: gibst du es wieder her? Der Andere sagt nein.

Die hier gegebenen Antworten gehören alle dem gleichen Gedankenkreise an. Es sind Versuche, zu beweisen, daß das Gute auch zugleich das Nützliche ist, daß es also für den Menschen überhaupt sinnlos ist, schlecht zu sein. Diese Ansicht, die der tiefer Blickende von den Tatsachen des Lebens umgestoßen sieht, suchen die Kinder durch ganz naive Gedankengänge zu beweisen, die selbstverständlich große Originalität verraten. Phrasen, Redensarten und Sprichwörter treten an die Stelle von eigenen Überlegungen. Pädagogisch sind diese Beobachtungen von großer Bedeutung; sie beweisen, daß gewisse traditionelle Hilfsmittel der moralischen Unterweisung ihren Zweck keineswegs immer verfehlen. Das ist auch weiter nicht zu verwundern, denn die Kinder können ja auf den Gebieten, die sie in ihren Antworten berühren, gar keine eigenen Erfahrungen haben; die beiden Gebiete, wo die Kinder Eigenes erlebt haben, Schule und Haus, werden hier gar nicht genannt. Sie würden ja die Kinder auch zu ganz entgegengesetzten Ansichten geführt haben; denn daß z. B. das Lügen für den Schüler oft nur vorteilhaft ist, haben doch die Kinder häufig zu beobachten Gelegenheit. Doch etwas derartiges wird nicht einmal genannt. Die Häufigkeit ist in diesem Gebiet nicht sehr groß. Im ganzen haben 4 Jungen und 4 Mädchen aus diesem Gebiete Motive für das Verbot des Stehlens angegeben; für das Verbot des Lügens 0 Jungen und 4 Mädchen[1]).

In der nächsten Gruppe handelt es sich um die Konsequenzen, die fremde Gewalten bewußt aus der Tat ziehen. Solche Gewalten sind das religiöse Machtsystem, die Gesellschaftsordnung und die Vorgesetzten. Die hierher gehörigen Antworten der Kinder aus dem religiösen Gebiet (Elemente 9, 10, 11) enthalten ganz konkrete Vorstellungen von den Strafen der Religion. Man darf die schlechte Tat nicht tun, „weil man es doch im Fegfeuer ab-

[1]) Die hier und weiterhin gegebenen Zahlen für die Häufigkeit einer Abteilung sind nicht identisch mit der Summe der Häufigkeiten der einzelnen Elemente in dieser Abteilung, sondern im allgemeinen kleiner. Wenn ein Kind mehrere Elemente aus der Abteilung genannt hat, so wird bei dieser Zählung die Abteilung bei ihm doch nur einmal gezählt; es soll eben nur festgestellt werden, wie viel Kinder überhaupt aus der Abteilung Antworten gegeben haben. Diese Zahlen sind daher aus Tafel 6 nicht abzulesen.

büßen muß", „weil man nicht in den Himmel kommt", „es kommt doch auf beim ewigen Gericht". Auch daß man vor Gott nichts verbergen kann, wird öfter angegeben und schwebt jedenfalls auch allen anderen Antworten dieser Art vor. Wie sich die Kinder diese himmlischen Strafen vorstellen, möge ein Gespräch mit einem Jungen illustrieren. Auf meine Bemerkung, das Lügen werde doch häufig nicht entdeckt, antwortete er: „Beim Weltgericht kommt es schon auf." Ich fragte darauf, was denn das Weltgericht sei. „Da richtet der Herr die Guten und die Bösen auseinander". Darauf entgegnete ich, das sei doch noch lange hin, aber er meinte: „Das weiß man nicht, das kann in ein paar Minuten sein." Die Häufigkeit dieser konkreten Vorstellungen ist jedoch nicht so groß wie die der weiter unten zu besprechenden abstrakteren Ideen. Es haben aus diesem Gebiet für das Stehlen 2 Jungen und 5 Mädchen Motive angegeben, für das Verbot des Lügens 5 Jungen und 4 Mädchen.

Dagegen zeichnen sich die Motive, die sich auf das Eingreifen der Gesellschaftsordnung beziehen, durch große Häufigkeit aus. Daß die schlechte Tat von der Polizei oft entdeckt wird, ist offenbar eine Erfahrung, die auch dem Kinde schon geläufig ist, ebenso hat es schon des öfteren erleben müssen, daß es vor seinen Eltern oder Lehrern schlechte Handlungen häufig nicht verbergen kann. Ganz eigenartige Gedankengänge treten manchmal dabei auf. Eine Auswahl von Antworten möge das zeigen:

12. Die Polizei merkt es doch, die Polizei hat Polizeihunde — das kommt dann doch raus; dann sagt man's einem anderen und der sagt's weiter, wenn's nachforschen und er hat doch a Geld und hat nichts gearbeitet, dann wissen sie's. — Es kommt doch auf — weil es die Mutter doch erfährt — er wird schon erwischt, er sagt's wenigstens, wenn er stirbt — der Richter stellt ihm solche Fragen, daß er garnicht mehr auskommt — wenn mein Onkel auf der Straße ist, der sagt's der Mutter — es heißt: jede Lüge kommt ans Licht oder eigentlich jede Sünde kommt ans Licht.

Allein die Antwort, daß die schlechte Tat doch ans Licht kommt, wird für das Stehlen von 9 Jungen und 4 Mädchen gegeben, für das Lügen von 9 Jungen und 8 Mädchen. Auffallend ist, daß hier bei dem Stehlen die Jungen überwiegen; dasselbe gilt auch innerhalb des Elementes: die Polizei straft (15). Die Antwort: man weiß nicht genau, ob die schlechte Tat entdeckt wird, die gegenüber der einfachen Annahme: die schlechte Tat wird entdeckt, zweifellos ein neues gedankliches Moment enthält, wird jedoch nur ein einziges Mal gegeben. Im ganzen sind aus diesem Gebiet (12—15) für das Stehlen von 14 Jungen und 7 Mädchen, für das Lügen von 9 Jungen und 11 Mädchen Motive angegeben. Die Antwort, daß Eltern und Verwandte sich der Tat schämen müssen, die auch in diese Gruppe einbezogen werden mußte, wird nur ganz selten gegeben.

Die Furcht vor der Strafe der Eltern und Vorgesetzten, die, soweit sie besonders genannt ist, als neues Element gezählt wurde, wird wenig als Motiv angegeben; sie ist z. T. auch schon in 12 enthalten, wo noch ganz ohne Hinblick auf die Art der Strafe, die Furcht vor der Entdeckung genannt wird.

Die zweite große Hauptgruppe von Motiven ist dadurch charakterisiert, daß in ihr die Tat selbst oder ihre unmittelbare Wirkung beurteilt wird. Hier ergaben sich wieder 3 Unterabteilungen. Erstens konnte die Beurteilung stattfinden in der Unterordnung unter eine autoritative Moral, zweitens in nicht deutlich bewußter Anpassung an konventionelle Urteile, drittens in bewußter Selbstsetzung. Die erste Abteilung fällt fast ganz zusammen mit

der religiösen Begründung der Moral und spielt eine wichtige Rolle in den Antworten der Kinder. Aus diesem Gebiete haben für das Verbot des Stehlens 14 Jungen und 16 Mädchen Motive angegeben, für das Verbot des Lügens 13 Jungen und 14 Mädchen; es ist dies der am häufigsten berührte Motivkreis. Der Begriff der Sünde liegt allen diesen Antworten zugrunde. „Es ist eine Sünde" — diese Antwort erhielt ich immer und immer wieder auf meine Frage, warum man nicht stehlen oder lügen soll, stets vor allen andern Argumenten wurde dieses genannt (18). Aber wenn ich fragte, was denn das sei, eine Sünde, so erhielt ich durchweg zur Antwort: „Eine Beleidigung Gottes"; über diesen Begriff konnte mir keine weitere Auskunft gegeben werden. Ich hatte auch nicht den Eindruck, daß mit diesem Wort irgendein selbständiger gedanklicher Inhalt verbunden wurde. Die Kinder hatten nur das dunkle Empfinden, daß eine Sünde etwas sehr Schlechtes sei, daß man sie eben nicht begehen dürfe; dieses „Nicht Dürfen" wurde als ein positiv Gegebenes empfunden. Ein eigenes Verarbeiten des Gedankens lag offensichtlich nicht vor; im Gegenteil wurde dieses manchmal als Tendenz zum Zweifel bewußt abgelehnt. So antwortete mir ein Junge, als ich ihm im Laufe des Gespräches die Frage vorlegte: Wenn du dich nun selber fragst? bezeichnenderweise: „Nein, das weiß man schon in Gedanken." Als Erklärung der Sünde wird eben immer nur das Verbot angegeben. Gelegentlich gelang es mir, außer dem stereotypen „Beleidigung Gottes" noch eine andere Antwort auf die Frage nach der Bedeutung des Wortes Sünde zu erhalten. Es wurde genannt: „Ich darf es nicht tun." „Gott hat das verboten, und wenn man so was tut, dann heißt man das Sünde." „Es ist bei Gottes Strafe verboten. Die Kirche verbietet es." „Ein Gebot Gottes mit Wissen und Willen übertreten." Wie der ganze kirchlich-religiöse Vorstellungskreis des Kindes überhaupt, war auch dieser Kernpunkt aller religiösen Moral von den Kindern in keiner Weise zu eigenem Besitz verarbeitet. Ich hatte schon an verschiedenen Stellen dieser Arbeit Gelegenheit, zu zeigen, wie rein äußerlich die religiösen Vorstellungen von dem Kinde erfaßt werden. Die Strafen der Religion; die Allgewalt Gottes, die ganze Vorstellungswelt von dem Machtsystem der Religion, die der Religionsunterricht dem Kinde übermittelt, wird von diesem in der gleichen Weise als positive Tatsache hingenommen etwa wie die in der Naturlehre übermittelten Beschreibungen des Naturgeschehens. Das Kind glaubt sie, denn es hat keinen Grund daran zu zweifeln und zu eigener Kritik keine Gelegenheit: es glaubt an die Existenz der Hölle genau so gut wie an das Vorhandensein der Niagarafälle, die es ja auch nie gesehen hat. Und in genau demselben Sinne glaubt es an die ethischen Werturteile, die ihm im Religionsunterricht mitgeteilt werden. Es nimmt auch sie als positive Tatsachen hin und sieht den Unterschied gar nicht, der zwischen Werten und Tatsachen besteht, sieht nicht, daß eine Handlung erst dadurch gut oder schlecht wird, daß es sie selbst aus eigenem Urteil heraus als gut oder schlecht empfindet. So ist ihm einfach das gut, was der Religionsunterricht und die Kirche gut nennen. So nennt es unter seinen Pflichten wörtlich lauter Dinge, die es in der Religionsstunde auswendig gelernt hat — ich verweise auf die im ersten Teil gegebene Auswahl —, so arbeitet es mit Begriffen, die es wörtlich aus der Religionsstunde übernimmt, ohne sich etwas dabei zu denken. Und so wird auch der Mittelpunkt aller religiösen Moral, der Gedanke der unbedingten Unterordnung unter das reli-

giöse Machtsystem, vor dessen Heiligkeit jede Regung zum anders Handeln zur Sünde, zum unbedingt Schlechten wird, den Kindern nicht zum inneren Erleben. Ich will hier nicht sagen, daß dies für 11jährige Kinder überhaupt möglich wäre. Ich will auch nicht sagen, daß ich diese Art moralischer Auffassung überhaupt für die eigentlich wertvolle halte — denn es ist in einer rein deskriptiven wissenschaftlichen Untersuchung nicht der Ort, ethische Ziele zu kritisieren. Ich will nur feststellen, daß nach meinen Untersuchungen dieses eigentliche Ziel des Religionsunterrrichts in keiner Weise erreicht wird, daß die Kinder zunächst mit Worten und Begriffen angefüllt werden, mit denen sie irgend einen selbständig zurechtgeformten Inhalt nicht verbinden können.

In der nächsten Gruppe habe ich die Antworten zusammengefaßt, in denen eine Anpassung an konventionelle Urteile sichtbar enthalten ist (21). Ich sage sichtbar — denn schließlich ist anzunehmen, daß alle Antworten der Kinder überhaupt Abdrucke des Milieus sind, in dem sie aufgewachsen sind; doch läßt sich leider darüber mit Sicherheit gar nichts aussagen. Nur der Eindruck, den ich selbst bei den Versuchen hatte und den wohl auch der Leser nach der Lektüre der hier wiedergegebenen zahlreichen Antworten hat, berechtigt mich zu dieser Vermutung — aber über die Vermutung läßt sich leider vorläufig noch nicht hinausgehen; und die Forderung wissenschaftlicher Exaktheit verlangt deshalb einen vorläufigen Verzicht auf die Beantwortung dieser Frage. Aber es zeigte sich, daß eine Reihe von Antworten im engeren Sinne des Wortes eine Unterordnung unter konventionelle Urteile bedeuten. In ihnen wird die Tatsache, daß die „Sitte" die Handlung verurteilt, direkt als Motiv zur Unterlassung angegeben; sie enthalten also inhaltlich ausgesprochen dasjenige, was bei den anderen Antworten nur vermuteter Grund ist. Natürlich tritt das nicht jedesmal in der klarsten Form zutage — und es ist auch nicht zu erwarten, daß 11jährige Kinder sich mit vollem Bewußtsein den Werturteilen der Gesellschaftsordnung unterordnen, mit dem ganzen Wissen um die Tragweite des Schrittes, der sich darin ausdrückt. Aber die folgende Auswahl von Antworten möge zeigen, daß doch deutlich in jeder Antwort diese Anpassung darin liegt.

Zu 1. Es ist nicht schön. — Man soll nicht habgierig sein. — Weil es sich nicht gehört. — Ein jeder tut's auch nit (Stehlen). — Weil das eine Schande ist. — Weil das nicht recht ist. — Die Ehre erlaubt es nicht. — Die Lüge ist ein Schandfleck am Menschen, es ist gleichsam als wenn ein schwarzer Fleck an einem hingemalen würde. — Man verliert dann die ganze Ehre. — Man ist vor den Menschen ein Dieb. — Man soll es lieber nur offen eingestehen. — Weil sich das nicht schickt. — Wenns dann herauskommt, da steht man vor all den Leuten da und muß sich recht schämen — Es sieht nicht gut aus.

Im ganzen sind aus diesem Gebiet für das Verbot des Stehlens von 6 Jungen und 6 Mädchen, für das Verbot des Lügens von 4 Jungen und 9 Mädchen Antworten gegeben worden.

Ich komme nun zu den Motiven, von denen ich aussagen möchte, daß sie bewußt selbst gesetzt sind. Bewußt selbst gesetzt — das soll natürlich nicht ausschließen, daß auch diese Form der Motivation letzten Endes mit Wahrscheinlichkeit ein Produkt der erzieherischen Einwirkung des Milieus vorstellt. Aber die kausale Entstehungsweise der besonderen Beschaffenheit des Individuums schließt das bewußte Selbstsetzen eigener Wertungen nicht aus. Im Unterschied zu den früheren Werturteilen, in denen das Urteil der umgebenden Gesellschaft gedankenlos hingenommen wird, liegt eben hier zum

erstenmal ein eigenes Verarbeiten der vom Milieu gebotenen geistigen Nahrung vor, eine Kritik und ein neues Selbstsetzen des Urteils. Das Kennzeichen für derartig selbständige Motivationen ist gar nicht schwer zu finden. Es handelt sich hier nämlich nur um ein einziges, sehr einfaches ethisches Grundurteil, das in seiner Ursprünglichkeit den Kindern unmittelbar einleuchtet: das der Gleichberechtigung des Mitmenschen. Die ganze Art, wie dieses Urteil von den Kindern ausgesprochen wird, wie es in den verschiedenen Antworten immer wiederkehrt und von den Kindern zu neuen Einzelgedanken umgearbeitet wird, zwingt mich zu der Annahme, daß hier ein wirkliches eigenes Rechtsempfinden vorliegt, und ich muß deshalb dieses Urteil unter die Kategorie der selbstgesetzten rechnen. Allerdings nur dieses Urteil; ein anderes — und es ist natürlich ebenso gut möglich, daß jedes andere Urteil unter diese Kategorie fällt, und daß hier nur dieses eine demokratische Grundurteil dahin gehört, ist keine logische Notwendigkeit, sondern eben nur eine psychologische Feststellung — ein anderes Urteil, von dem ich in gleicher Weise behaupten könnte, daß es selbst gesetzt sei, habe ich nicht gefunden. Die Form, in der das Urteil auftritt, ist fast immer dieselbe: „Der andre hat Schaden“ wurde geantwortet (22). Da diese Wirkung der schlechten Handlung beim Stehlen weit augenfälliger ist als beim Lügen, wird sie auch dort häufiger genannt. Im ganzen geben 6 Jungen und 10 Mädchen diese Antwort für das Stehlen; für das Lügen 3 Jungen und 2 Mädchen. Die andere, zu dieser Gruppe gehörige Antwort wird nur ganz selten gegeben. Es handelt sich darum, daß auf meine Frage, ob man für einen Freund lügen dürfe, die Antwort gegeben wurde: Nein, „der andere muß gerade so gut seine Strafe bekommen, wenn er was getan hat“ (23). Auch hier liegt deutlich das Gerechtigkeitsempfinden darin.

Damit ist die Aufzählung der eigentlichen Motive beendet. Es folgen nun noch eine Reihe von Antworten, die nahe mit der Motivation zusammenhängen, doch selbst keine eigentlichen Motive vorstellen. Zunächst einige Konsequenzen, die die Kinder fordern, entweder für den einzelnen, um das Lügen oder Stehlen zu vermeiden, oder vom Staat, daß er das Stehlen verbiete. Es mögen einige Beispiele folgen für 24 und 25:

Zu 24. Man soll um Almosen bitten.

Dann muß er um Geld bitten — Man soll ins Kloster gehen — Er kann wohin gehen und um Suppe bitten — Man wird von andere Leute aufgenommen — Er soll lieber von Türe zu Türe wandern und sich etwas zusammenbetteln — Dann kann er jemand bitten und ihm seine Not klagen — Er soll lieber mit Hunger in das Bett gehen als mit Schuld aufstehen; eher betteln gehn als wie stehlen anfangen.

Zu 25. Man soll um staatliche Unterstützung nachkommen.

Dann soll er zum Magistrat gehen und um Armenrente bitten — Man soll sich als Armenmitglied melden — Er kann an den Staat gehen.

Beide Elemente werden von den Jungen sehr häufig bei der Frage des Stehlens genannt. Doch ist hier die Häufigkeit nicht als Maßzahl zu gebrauchen, denn in bezug auf diese nicht eigentlich zur Motivation gehörigen Elemente wurden die Kinder nicht gleichmäßig befragt. Deshalb ist auch hier die Kurve in Tafel 6 nicht mehr weitergeführt. Die Antworten kamen gewöhnlich erst auf die gelegentlich gestellte Frage: Was soll denn derjenige tun, der kein Geld hat und doch nicht stehlen darf? Besonders die Jungen wurden danach gefragt, und so erklärt es sich, daß diese viel mehr derartige Ant-

worten aufzuweisen haben als die Mädchen. Ich wollte jedoch nicht auf die Wiedergabe dieser Antworten verzichten, da sie doch recht interessant sind. Die nächsten beiden Elemente: „Man soll arbeiten“ und „Man soll auf Gott vertrauen“ wurden nur wenig angegeben. Ebenso die Antwort, daß das Stehlen durch das Gesetz verboten sein muß, ein Gedanke, der ja auch schon mehr Reife voraussetzt.

Unter IV habe ich noch zwei Antworten angegeben, die ebenfalls nur gelegentlich kamen, und für die deshalb auch die Häufigkeitszahl nicht genannt sei. Bei einigen Kindern nämlich trat die Tendenz auf, das Stehlen als schlechter zu bewerten, wenn es das Eigentum eines Armen betraf. So wurde auf die Frage, wie es denn wäre, wenn man einem Reichen etwas stiehlt, geantwortet: „Das macht nicht so viel, wie wenn der andere arm ist, der verdient es leichter.“ Gelegentlich wurde sogar die Schlechtigkeit des Stehlens bei reichen Leuten zurückgeführt auf die bei armen. Man darf einem Reichen nichts stehlen, „denn dann gewöhnt man sich daran, und wenn man denn einem Armen was stiehlt, hat er nichts mehr zu essen.“ Andere Kinder jedoch lehnten jeden Unterschied in der Bewertung des Stehlens entrüstet ab. Ebenso waren die Urteile über die Schlechtigkeit der Notlügen geteilt.

Das Gesamtbild der Motivationen ist der Struktur nach durchaus gleichartig. Es lassen sich keine einzelnen Typen herauslösen, ebenso wenig wie früher im Pflichtenkreis. Es treten auch zwischen Jungen und Mädchen keine wesentlichen Unterschiede hervor. Das ist überhaupt das wichtigste Resultat der vorliegenden Untersuchung gewesen: Der in den Kindern ermittelte ethische Besitz ist durchaus gleichartiger Natur und bewegt sich in ganz einfachen und primitiven Bahnen. Inwieweit das auf einer Gleichartigkeit der dispositionellen Anlagen beruht oder nur ein Ausdruck des gleichartigen erzieherischen Einflusses des Milieus ist, insbesondere von sozialer Schicht und Schule, das läßt sich auf Grund des hier ermittelten Materials noch nicht sagen. Dazu müßten weitere Untersuchungen gemacht werden in ähnlicher Richtung. Einmal müßte das Milieu variiert werden und die Variation des ethischen Besitzes damit verglichen werden. Und zweitens müßte, in viel weiter gehender Spezialisierung als hier geschehen, die Durchdringung des kindlichen Handelns mit den ermittelten ethischen Vorstellungen untersucht werden; denn mit der Höhe des Grades dieser Durchdringung wächst auch das Recht, in den ethischen Vorstellungskreisen Dispositionen zu sehen, die in einer tieferen Sphäre verankert sind. Allerdings könnte nur die erstere Methode Aufschluß geben über den Einfluß des Milieus auf die kindlichen Vorstellungsinhalte, während die letztere die Frage offen ließe, ob nicht das Individuum mit allen seinen Dispositionen ein Produkt des Milieus ist. Aber die Verbindung von beiden könnte Auskunft geben über die tatsächliche Beschaffenheit der Individuen sowohl wie über ihre Enstehung. Die vorliegende Arbeit jedoch sagt darüber nichts aus. Sie ist nur eine Darstellung des an einer Schar von 40 Kindern aus gleichem Milieu ermittelten ethischen Besitzes.

Die kindliche Entwicklungsperiode des reinen Sprachverständnisses nach ihrer Abgrenzung.

Von Paul Schäfer.

Ehe das Kind das erste sinnvolle Wort spricht, zeigt es „Sprachverständnis", mit anderen Worten: es reagiert auf bestimmte sprachliche Komplexe mit Ausdrucksbewegungen, die ein Verstehen andeuten. Diese Ausdrucksbewegungen sollen hier Verständnisbewegungen genannt werden. Die kindliche Entwicklungsperiode, in der vom Kinde selbstgesprochene sinnvolle Worte noch fehlen, Verständnisbewegungen aber bereits auftreten, wird als die Epoche der normalen „Hörstummheit" (der Ausdruck Hörstummheit ist von Coën zuerst gebraucht worden: R. Coën, Die Hörstummheit und ihre Behandlung, Wiener Klinik, Juli 1888, Heft 7, S. 202) oder als die des „bloßen" oder „reinen" Sprachverständnisses (E. Meumann, Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde, Leipzig 1908, S. 18 u. 19) bezeichnet. Hier finden wir den Beginn des kindlichen Sprachverständnisses. (Die Verständnisbewegungen zeigen sich natürlich auch — und zwar infolge fortschreitender Entwicklung in einem erhöhten Maße — nach dem Auftreten des ersten sinnvollen Wortes.) Gerade in bezug auf das reine Sprachverständnis des Kindes liegen Probleme vor, deren genaue Untersuchung noch fehlt. In der Literatur der Kinderpsychologie finden sich bis in die allerneueste Zeit hinein Werke, welche die kindliche Entwicklungsstufe des reinen Sprachverständnisses ganz außer acht lassen (vgl. Vil. Rasmussen, Die seelische Entwicklung in den ersten vier Lebensjahren, 1919, aus dem Dänischen übersetzt von A. Rohrberg). Anderseits gehen neuere wichtige, auf selbständigen Beobachtungen fußende Untersuchungen über die kindliche Sprachentwicklung von der äußeren Sprachform aus, die der Beobachtung besser zugänglich ist (Gheorgow, Idelberger, Stumpf, Meringer, Tögel u. a.). Diese Kinderpsychologen beginnen ihre Untersuchung beim Auftreten des ersten sinnvollen vom Kinde selbst gesprochenen Wortes. Bei den meisten von ihnen sucht man auch vergeblich nach Beobachtungen über das reine Sprachverständnis des Kindes. So kommt es, daß sich die wichtige Untersuchung Meumanns, „Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde" in bezug auf das reine Sprachverständnis hauptsächlich auf die weit zurückliegenden, von der neueren Methodik nicht beeinflußten Beobachtungen Siegesmunds, Taines und Lindners stützen muß. Bei einem solchen Stande der Erforschung der erwähnten Entwicklungsstufe nimmt es nicht wunder, daß hier noch große Unklarheit besteht, daß z. B. Meumann, der eine Führer in der deutschen Kinderpsychologie, von dem andern, von Stern, der bei seinen drei Kindern „eine vor allem eigenen Sprechen liegende Verständnisepoche nur in kleinen Anfängen" (Cl. u. W. Stern, Die Kindersprache, Leipzig 1907, S. 154) vorfand, vermutete, daß Stern das Sprachverstehen nicht oft genug geprüft habe (Meumann, Die Entstehung —, S. 30). Hier treten zwei verschiedene Ansichten über die Dauer der kindlichen Entwicklungsperiode des reinen Sprachverständnisses hervor. Die folgenden Ausführungen sollen ein Beitrag zur Klärung dieser Frage sein.

Tabelle I.

Dauer der Entwicklungsperiode des reinen Sprachverständnisses bei mehreren Kindern.

Ein flüchtiger Blick auf die Übersichtstafel (Tabelle I) über die zeitliche Dauer der Entwicklungsperiode des reinen Sprachverständnisses bei den

Kind	Erstes Auftreten des Sprachverständnisses	Erstes sinnvolles Wort	Größe des Zeitraums in Monaten
Stern, 1. Hilde	0;9 „Mach mal hophop!“ Stern, Cl. u. W., Die Kindersprache S. 17	0;10½ „didda“ (= ticktack) S. 18	1½
2. Günther	0;9 „Mache mal butz!“ „Mache mal patsche, patsche!“ S. 83	0;9 „da“ S. 83 u. 0,11½ „papa“ S. 86	—
3. Eva	0;6½ „Mache mal patsch, patsch!“ S. 154	0;9 „ata“ (Vater) S. 159	2½
Preyer, Axel	0;8 „Wo ist das Licht?“ Preyer, W., Die Seele des Kindes. 8. Aufl. 1912. S. 291	0;11 „atta“, „hödda“, „hatta“, „hataï“ S. 287	3
Lindner, 1. Tochter	0;4 „Ticktack“ (Uhr) Lindner, G., Beobachtungen —, 1882, S. 10	0;9½ „papa“ (Vater)	5½
2. Sohn	0;4½ Dasselbe, Lindner, Aus d. Naturgarten, 1898, S. 10	1;0 „m̄“ lang gedehnt (Wagen) S. 24	7½
Strümpell, Tochter	0;7¾ „Wo ist Ticktäck?“ „Wo ist Mama?“ „Wo ist der Holzmann?“ „Backe, backe Kuchen!“ Strümpell, L., Pädag. Psychologie, 1880, S. 358	0;8 „Amm“, „Memme“, S. 358. (Anm.: Stern nimmt „ssi-ssi“ 0,10 S. 359 als erstes sinnvolles Wort Stern I S. 161)	¼
Schneider, Friedgard	0;8 (rote Lampe, „Ticktack“, Blümchen, „Kucklichter“) Schneider, O., Die schöpfer. Kraft d. Kindes —, 1903	0;10¾ „ida“ (Dienstmädchen)	2¾
Scupin, Sohn	0;9 „Wo ist Piep?“ Scupin E. u. G. „Mach Stoßböckerle!“ Bubis erste K., 1907, S. 34 u. 35	1;0 „s-s-s“ (Fliege) S. 52	3
Schäfer, Hardi	0;9½ „Mache bauz!“	1;0¼ „mama“, „ama“, „papa“, „mapa“, „mpa“, „mamam“	2¾
Taine, Tochter	„etwa“ 0,10 „Wo ist der Großvater?“ Taine, H., Der Verstand, übersetzt v. L. Siegfried, 1880	Zwischen 1,0 u. 1;2¾ „papa“ (Vater) u. a.	?
Deville, Tochter	0;6½ Händezusammenschlagen auf das Wort „Bravo“, Deville, G., Notes sur la développement —, 1890/91	0;6½ „ateu ateu“ (Anm.: Stern nimmt „oua“ 0,10 als erstes s. W. an, S. 162)	—
Darwin, Sohn	0;7 (Name der Kinderwärterin), Darwin, Ch., A Biographical Sketch —, 1877	0;1 „mum“ (Nahrung) (Anm.: „u“ bezeichnet hier sehr wahrscheinlich den gleichen Laut (A) wie in H.'s „mama“)	5
Major, Sohn „R.“	0;11¾ „street-car“ („passing cars, often brilliantly lighted“), Major, D. R., First Steps —, 1906, S. 290	1;0 „hĭ“ (desire for an object) S. 318	¼
Oltuscewsky, „eignes Kind“	0;7 „zykzyk“ (Uhr), Oltuscewsky, W., Die geistige u. sprachl. Entw. —, 1897, S. 20 „kajta“ (Spazierengehen)	1;1 „papa“ (essen) S. 21	6

beobachteten Kindern, die für mich in der Literatur erreichbar waren, und bei meinem Sohne Hans-Eberhard zeigt, daß, abgesehen von einigen außergewöhnlichen Fällen (Günther Stern, Strümpell, Deville und Major), die durch die folgenden Ausführungen ins rechte Licht gesetzt werden, sich eine durchschnittliche Dauer von ungefähr drei Monaten ergibt. Dazu seien mir einige Bemerkungen in bezug auf den Anfangs- und Endpunkt der Entwicklungsstufe gestattet.

Tabelle 2a.

Zusammenstellung von Gruppen in bezug auf das erste sinnvolle Wort mehrerer Kinder.

Kind	Wort und phonetische Erläuterung	Erläuterung in bezug auf seine Bedeutung	Zeit
Schäfer, Hardi	„a-a-a-a“	Vgl. S. 7.	0;11½
Stern, Günther	„dā“	Gesprochen beim Herabziehen einer über seinen Kopf geworfenen Serviette. Cl. u. W. Stern, S. 83.	0;9
Deville, Tochter	„ateu-ateu“	Gesprochen beim Zusammenschlagen der Hände.	0;6½
Preyer, Axel	„atta“, „hödda“, „hatta“, „hatai“	Gesprochen bei der „Wahrnehmung“, „daß etwas verschwindet“, „freilich auch ohne daß solche auffallende Veränderungen im Gesichtsfeld auffindbar gewesen wären“, S. 287.	0;11
Strümpell, Tochter	„Amm“, „Memme“	„Fragt man, wo ist die Amme? so sieht sie umher, sieht nach der Tür und ruft dann: „Amm, Memme!“ S. 358.	0;8
Lindner, Sohn	„m̄“ („lang ausgehalten“)	Gesprochen beim Hören eines Wagengeräusches, S. 24.	1;0
Scupin, Sohn	„s-s-s“ („weicher s-Laut“, stimmhaft?)	Gesprochen beim Anblick einer Fliege oder der Frage nach ihr.	1;0
Tögel, Sohn	„o“, Tögel, H., 16 Monate Kindersprache, 1905.	Gesprochen beim Hochheben der Arme	1;2
Schneider Friedgard	„ida“	Sie „ruft“ das Dienstmädchen.	0;10¾
Idelberger, Sohn	„wauwau“ („wauwa“, „wauwo“, „wowo“, „wowö“). Idelberger, H., Hauptprobleme —, 1903.	Beim Anblick eines Hundes aus Porzellan, S. 18.	0;8
Stern, 1. Eva	„ata“	Vater, S. 159	0,9
2. Hilde	„didda“	Beim Horchen auf das Ticken der Uhr, S. 18	0;10½
Lindner, Tochter	„papa“	Das Kind scheint „papa“ als „Rufwort“ (um den Vater zu rufen) zu gebrauchen, S. 11	0;9½
Taine, Tochter	„papa“	Vater	Zwischen 1;0 u. 1;2¾

Tabelle 2b.

Kind	Wort und phonetische Erläuterung	Erläuterung in bezug auf seine Bedeutung	Zeit
Schäfer, Hardi	„mama", „ama", „papa", „mapa", „mpa", „mamam"	Beim Anblick seines Grießbreis, seiner gefüllten Flasche.	1;0¼
Ament, Nichte	„mamamam", Ament, W., Die Entwicklung von Sprechen —, 1899	Brot- und Brezelstückchen, S. 77.	0;11½
Stumpf, Sohn	„papa-mapa", Stumpf, C., Eigenartige sprachl. Entw. —, 1901	Essen.	0;9½
Darwin, Sohn	„mum" (dabei ist zu beachten, daß das englische u [A] unserm kurzen a in der Kindersprache ähnlich ist)	Nahrung.	1;0
Moore, eignes Kind	„mama, nin nin", nach dem Bericht von Major S. 295	Verlangen nach Nahrung.	0;10
Oltuscewsky, eignes Kind	„papa"	„(essen)", S. 21.	1;1
Major, Sohn R.	„hĭ"	„Desire for an object was expressed regularly by an explosive „hĭ", and stretching the arms towards the things he wanted", S. 318.	1;0

a) Die untere Grenze.

Die untere Grenze läßt sich — selbst bei der exaktesten Beobachtung — zeitlich nicht genau feststellen, da die Funktion des Sprachverständnisses bereits wirksam sein kann — und das wird immer kürzere oder längere Zeit der Fall sein — ehe die Verständnisbewegungen sich zeigen. Das Erwachen dieser Funktion ist von der individuellen Veranlagung abhängig. Seine zeitliche Bestimmung ist ausgeschlossen. Wohl müssen wir aber bei der ungefähren Bestimmung der unteren Grenze der Entwicklungsperiode darauf achten, ob in den einzelnen beobachteten Fällen die Verständnisbewegungen durch intensive Übung früh oder bei geringerer Übungsmöglichkeit später auftreten. Fälle wie Lindners Tochter und Sohn und Eva Stern (vgl. Tab. 1) deuten auf ein durch absichtliche oder zufällige größere Übung veranlaßtes sehr frühes Hervortreten der betreffenden Verständnisbewegung. In der Beobachtungstatsache von Majors Sohn R. werden wir auf ein spätes Hervortreten hingewiesen (Major, D. R., First Steps in Mental Growth, New York 1906, S. 290). Leider sind aber die bisher vorliegenden Berichte über das erste Auftreten des Sprachverständnisses derartig unvollkommen, daß man sich kein Urteil über die in den einzelnen Fällen vorhanden gewesene Übungsmöglichkeit bilden kann. Darum sind die Zeitangaben der einzelnen Beobachter nur mangelhaft miteinander vergleichbar. So sagt z. B. O. Schneider (Die schöpferische Kraft des Kindes in der Gestaltung seiner Bewußtseinszustände bis zum Beginn des Schulunterrichts, Ztschr. für Phil. u. phil. Krit. 121, 1903, S. 156) bei einer Zeitangabe von 0;8 über das erste Auftreten der Verständnisbewegungen seiner Tochter Friedgard (bei seiner ersten Tochter Susanne erwähnt er es gar nicht): „Auf Befragen

werden eine rote Lampe, die „Ticktack", Blümchen, „Kucklichter" ins Auge gefaßt." Oder Charles Darwin (A Biographical Sketch of an Infant, Mind, a Quarterly Review of Psychology and Philosophy, 2, 1877, S. 290): „When exactly seven months old, he made the great step of associating his nurse with her name, so that if I called it out he would look round for her." („Als er genau sieben Monate alt war, machte er den großen Fortschritt, seine Kinderwärterin mit ihrem Namen zu assoziieren: er wandte sich nach ihr um, wenn ich ihren Namen rief.") Ähnlich fragmentarisch sind die betreffenden Berichte Taines, Strümpells, Preyers, Devilles und Scupins. Lindner teilt uns genauere Beobachtungen mit, aber auch sie genügen nicht zur Klärung unserer Frage. Und auch Cl. u. W. Stern konnten im Rahmen ihrer einzigartigen Monographie über die Kindersprache nicht zu ausführlichen Protokollen über das erste Auftreten der Verständnisbewegungen kommen. Mir war es möglich, da ich mich bei der Beobachtung meines Kindes auf ein sehr kleines Gebiet beschränkte, bis ins kleinste gehende Berichte über die Frage aufzuzeichnen, und ich hoffe, sie in einem später folgenden Aufsatze wenigstens teilweise veröffentlichen zu können.

b) Die obere Grenze.

Etwas besser steht es mit den Berichten über die obere Grenze der Entwicklungsperiode, über das erste sinnvolle vom Kinde selbst gesprochene Wort. Hier liegen, wie schon erwähnt, zahlreichere und ausführlicher dargestellte Beobachtungen vor. In ihnen ist aber der Begriff des ersten sinnvollen Wortes noch nicht genau festgelegt worden. (Man vergleiche hierzu Bühler: Kritische Musterung der neueren Theorien des Satzes, Indogerm. Jahrbuch, herausgegeben von Streitberg & Walde, VI. Band, Jahrgang 1918, Leipzig 1920.) Erst nach dieser Vorarbeit können natürlich die Zeitpunkte seines Auftretens bei den einzelnen Kindern in Beziehung zueinander gesetzt werden. An zweiter Stelle zeigt es sich, daß nach dem Auftreten des ersten sinnvollen Wortes eine längere Zeit verstreicht, ehe die Entwicklung der sinnvollen Sprache wesentlich vorwärts schreitet. Trotz dieser letzteren Tatsache muß aber das erste sinnvolle Wort als obere Grenze der Entwicklungsperiode beibehalten werden; sie soll uns aber zur um so vorsichtigeren und genaueren Bestimmung seines Begriffs veranlassen. Forscher, die nicht so scharf auf das Auftreten des ersten sinnvollen Wortes achteten, setzen, wahrscheinlich veranlaßt durch den erwähnten geringen Fortschritt des sinnvollen Sprechens nach dem Auftreten des ersten sinnvollen Wortes den Beginn des sinnvollen Sprachanfanges zu spät an. Ein Beispiel dafür ist G. Compayré (Die Entwicklung der Kindesseele, übersetzt und mit ergänzenden Anmerkungen versehen von Ch. Ufer, Altenburg 1900). Er sagt S. 287: „. . . so darf man doch sagen, daß sie ihre ersten mit Verständnis verbundenen Wörter gegen die Mitte des zweiten Jahres stammeln." Diese Kinderpsychologen kommen dadurch zu einer Überschätzung der Dauer und der Bedeutung der Entwicklungsperiode des reinen Sprachverständnisses (Compayré, S. 285). Ein drastisches Beispiel hierfür bietet J. A. Sikorsky (Die seelische Entwicklung des Kindes nebst kurzer Charakteristik der Psychologie des reiferen Alters, zweite Auflage, Leipzig 1918). Er führt S. 84 aus: „Von dieser Zeit an (S. spricht von 0;6) beginnt das Kind dem Sprechen der Erwachsenen zu lauschen

und eignet sich im Laufe eines oder zweier Monate rasch die Bedeutung vieler gehörter Wörter an, d. h. verbindet (assoziiert) die Wortlaute mit ihrer Bedeutung. Ende des ersten Jahres verstehen Kinder meistenteils schon die Bedeutung vieler gehörter Wörter und verstehen vieles von dem, was von den Erwachsenen gesprochen wird. Zu dieser Zeit ist das Kind jedoch noch nicht imstande zu reden." Diese Meinung erinnert fast an die Ansicht der Ammen, Kinderwärterinnen und der meisten Mütter, die alle das Sprachverständnis des noch nicht sprechenden Kindes als ganz bedeutend beurteilen. Mit Recht wendet sich Stern gegen diese Überschätzung (Cl. u. W. Stern, S. 154). Aber gerade bei Stern zeigt es sich, daß die fehlende genaue Begriffsbestimmung des ersten sinnvollen Wortes eine einheitliche Festsetzung der oberen Grenze der Entwicklungsperiode nicht zuläßt. Es gibt zu denken, daß er in seiner Übersicht über die Sprachanfänge verschiedener Kinder (er bezeichnet als erste sinnvolle Worte von Devilles Tochter „oua" 0;10 und von Strümpells Tochter „ssi-ssi" 0;10 1/2 — Cl. und W. Stern, S. 162 und 161) als erste sinnvolle Worte wohl Günthers „da", Tögels „o" und Preyers „hatta, atta, hattai, hödda" anführt, aber nicht Devilles „ateu" und Strümpells „amm, memme". (Es lassen sich noch andere Beispiele dafür erbringen, daß Stern eine bestimmte Auswahl unter den vom einzelnen Beobachter mitgeteilten ersten sinnvollen Worten vornimmt und nur diese als erste sinnvolle Worte auffaßt.) Hat er diese Worte der beiden Kinder als bloße Fremdnachahmung aufgefaßt? Dagegen wäre zu sagen, daß sie genau den gleichen Charakter wie die angeführten von Günther, Tögel und Preyer aufweisen. Sie stellen — wenigstens bei ihrem ersten Auftreten, im ersten Stadium ihrer Entwicklung — Dressurleistungen auf dem Gebiet der äußeren Sprachform dar. Es handelt sich dabei um gefühlsbetonte Vorgänge, die sich infolge Einübung mit der Artikulation einer durch Fremdnachahmung erworbenen Lautverbindung (oder eines Lautes) fest assoziiert haben. Tögels Sohn (vgl. zu den folgenden Ausführungen meine Tabelle!) hebt die Arme hoch und sagt „o". Devilles Tochter schlägt die Hände zusammen, indem sie „ateu-ateu" (als Nachahmung von Bravo) spricht. Günther ruft beim Herabziehen eines über sein Gesicht geworfenen Tuches „da". Strümpells Tochter lallt bei den Verständnisbewegungen, die sie auf die Frage: „Wo ist die Amme?" ausführt, „amm, memme". Auch die Lautäußerungen „hatta, atta, hattai, hödda" Axel Preyers scheinen ähnliche assoziative Bildungen zu sein. Ebenso gehören hierher Lindners Sohns „mm" und Scupins Sohns „s-s-s". Aber auch das erste sinnvolle Wort von Idelbergers Sohn („wau-wau"), von Hilde St. („didda"), von Eva St. („ata"), von Lindners und Taines Tochter („papa") läßt sich von ihnen aus richtig beurteilen. (Vgl. Meumann, Die Entstehung —, S. 58.) Diese ganze Gruppe bildet einen Gegensatz zu dem ersten sinnvollen Wort von Aments Nichte („mamamam"), von Stumpfs Sohn („papn-mapn"), von Darwins Sohn („mum": Aussprache A = phonetische Bezeichnung für das gespannte Gaumen-„a") und von meinem Söhnchen („mama" usw.), einen Gegensatz zu den „emotionell-volitativen" Wörtern (Die Entstehung —, S. 39). Dieser Gegensatz besteht in bezug auf ihre Entstehung kurz gesagt darin, daß erstens der kindliche Geist den „Wunschwörtern" fast ausschließlich selbst den Sinn gibt, während der Erwerb der sinnvollen Wörter der ersten Gruppe auf Einwirkung der umgebenden Per-

sonen hin geschieht, zweitens die Wörter der ersten Gruppe im Gegensatz zu den Wunschwörtern — deutliche Beweise dafür sind Tögel, Deville usw. — wenigstens im ersten Stadium ihrer Entwicklung reine assoziative Bildungen, ausgeprägte Dressurleistungen sind. Der zweite Punkt ist für die Bestimmung der oberen Grenze der Entwicklungsperiode des reinen Sprachverständnisses bedeutungsvoll. Wir können sie im ersten Stadium ihrer Entwicklung nicht für sinnvoll ansehen. An zweiter Stelle muß darauf aufmerksam gemacht werden, daß sie infolge intensiver Übung sehr früh auftreten können. In solchen Fällen (Deville, Strümpell, Günther St.) ist die obere Grenze der Entwicklungsperiode nach dem Auftreten jener sprachlichen Dressurleistungen anzusetzen. Nachdem wir so erkannt haben, daß die Epoche des reinen Sprachverständnisses früher beginnt, als die ersten Verständnisbewegungen sich zeigen, und später endet, als die erwähnten sprachlichen Dressurleistungen auftreten, läßt sich auf Grund der vorliegenden Beobachtungen eine durchschnittliche Dauer von ungefähr drei Monaten für die Entwicklungsperiode feststellen. Damit wäre einesteils der Überschätzung ihrer Dauer und Bedeutung entgegengetreten, andernteils aber auch Sterns Ansicht, die sich wohl namentlich auf die Beobachtung Günthers stützt, widerlegt, daß „ein vor allem eigenen Sprechen liegende Verständnisepoche nur in kleinen Anfängen“ (Cl. u. W. Stern, S. 154) (klein nach dem Beispiel von Günther richtig aufgefaßt) da ist. Aber auch die Meinung Idelbergers und Meumanns (H. Idelberger, Hauptprobleme der kindlichen Sprachentwicklung nach eigener Beobachtung behandelt, Diss. 1903, S. 13), daß das reine Sprachverständnis „gewöhnlich vom sechsten bis zwölften Monat“ wirkt, ist damit berichtigt.

Preyers Aufzeichnungen über die obere Grenze der Entwicklungsperiode enthalten zahlreichere Beobachtungen. Sie müssen wegen ihres besonderen Charakters eingehender behandelt werden. Hier sehen wir eine fast zu große Bemühung, Beziehungen zwischen Lallaut und „Vorstellung“ zu finden (vgl. die beobachtete Beziehung zwischen mä, ä, uä, uäe und dem Verlangen nach Milch im siebenten Monat, S. 285). 0;11 beobachtet er die feste Verbindung der „artikulierten Lautäußerungen“ hatta, atta, hattai, hödda — ata tritt schon im zehnten Monat als Fremdnachahmung auf — mit der Wahrnehmung, daß etwas verschwindet (S. 287); doch wird atta noch 0;12 nicht nur beim „Weggehen“, sondern „auch sonst . . . . ohne daß solche auffallende Veränderungen im Gesichtsfeld auffindbar gewesen wären“, (S. 288 u. 289) geäußert. Im 14. Monat zweifelt Preyer nicht mehr daran, daß mit ta-ta und atta „jetzt nur die Vorstellung ‚fort‘ ausgedrückt wird“ (S. 290), und in einer kurz angedeuteten Entstehungsgeschichte dieser ersten sinnvollen Lautäußerungen weist er uns darauf hin, daß atta im ersten Stadium der Entwicklung seiner Bedeutung nur eingeübte sprachliche Leistung gewesen ist (S. 292). Er schätzt derartige sinnvolle Worte selbst nicht hoch ein, denn er sagt, daß das Kind bis über das dritte Halbjahr hinaus sich rezeptiv verhielt (S. 288). Die nach unseren heutigen Begriffen teilweise sich widersprechenden Angaben sind nur in vorsichtiger Weise als Urteilsgrundlagen zu benutzen.

Zum Schluß berichte ich über meine Beobachtungen in bezug auf das erste sinnvolle Wort meines Söhnchens Hans-Eberhard (Hardi, geb. 14. 3. 19). Bei H. treten zuerst zwei Lautkomplexe (Wörter) auf, die als Beispiele von

zwei Arten sinnvoller vom Kinde selbst gesprochener Wörter gelten können. 1. H. spricht „a-a-a-a“ langgezogen und mit besonderer Sprachmelodie und besonderem Sprachrhythmus als Nachahmung des „Heizi“, das von der Mutter, dem Schwesterchen und dem Dienstmädchen bei einem liebevollen Streicheln von Hardis Köpfchen gesprochen wird. (Im „Heizi“ tritt der „Ammenton“, d. h. der Rhythmus (dynamische und zeitliche Qualität) und der melodische Akzent (größere Intervalle in der Tonführung) durch affektvolles, liebevolles Sprechen besonders ausdrucksvoll und eindringlich hervor.) H. sagt „a-a-a-a“ aber nur bei der bestimmten eingeübten Bewegung (außer beim Streicheln auch noch, wenn sein Kopf mit dem der H. tragenden Person in liebevolle Berührung gebracht wird. 0;11½ spricht H. diesen Lautkomplex zum ersten Male bei der Verständnisbewegung und weiter auch dann aus, wenn man ohne die Aufforderung (also nicht nur Fremdnachahmung) seinen Kopf mit dem einer anderen Person in Berührung bringt. 2. H. spricht 1;0¼ beim Anblick seines Grießbreies, der auf einem Teller vor ihn hingestellt wird: „mama, ama, papa, mapa, mpa, maman“ in verlangendem Ton. Dabei sind auch noch die verschiedenen Abstufungen in der phonetischen Veränderung des „a“ zu „ö“ oder zum flüchtigeren „ə“ zu hören. Mitten in seinem Essen sagt er noch einmal befriedigt: „mamam“. Am folgenden Tage (25. 3. 20) spricht er die gleichen Sprachkomplexe beim Anblick seiner gefüllten Flasche. Dabei kommen auch dreisilbige Bildungen wie „mamama“ u. ä. vor. Am 26. 3. kommt kurz vor Hardis Essenszeit die Mutter mit zwei Töpfen, in denen regelmäßig sein Essen gekocht wird, in der Hand zur Tür herein. H. beginnt sofort mit dem Aussprechen der erwähnten Lautkomplexe in verlangendem Tonfall, das er während der nächsten zehn Minuten, während welcher Zeit er auf sein Essen warten muß, in immer verlangendem Ton, die Mutter mit Töpfen und Schüsselchen nicht aus den Augen lassend, fortsetzt. Endlich nähert sich ihm die Mutter mit dem fertigen Essen, indem sie die Worte spricht: „Jetzt kommt Mamam!“ Mehrere Tage später ist mama und die Variationen davon das für Essenhabenwollen allein gebrauchte Wort geworden. Dieses Wort, das ich als erstes sinnvolles von H. selbst gesprochenes Wort bezeichnen will (erstes Auftreten 24. 3.), hat seine Vorgeschichte, die zu seinem Verständnis notwendig erwähnt werden muß: Am 27. 10. 19 hört die Mutter, die sich mit H. allein in der Küche befindet, aus seinem Lallmonolog deutlich ein einzigesmal mama heraus. Sie sagt es ihm sofort mehrere Male vor, um ihn zur Wiederholung zu veranlassen. H. sagt es nicht mehr. In der folgenden Zeit wird von Mutter, Schwesterchen oder Dienstmädchen „mama“ manchmal vorgesagt. Aber erst am 4. 3. spricht er auf Vorsagen „mama“. Bald darauf tritt es (und Variationen davon) spontan im Lallmonolog auf. Am 6. 3. spricht er auf Vorsagen von mama neben diesem Lautkomplex auch „lala“ (undeutliches l), am 7. 3. auch „wawa“ aus, worauf ihm „papa“ vorgesagt wird. Er ahmt es nach, und hierbei zeigt sich die Besonderheit, daß er manchmal, wenn er nachahmen will, den Mund wohl weit auf und zu macht, daß dabei aber entweder Atemstrom und Stimmton (dabei entstehen schwache Laute beim Zusammentreffen und Öffnen der Lippen) oder nur der Stimmton (dann flüstert er den Lautkomplex) fehlt. Seit dem 24. 3. treten die Lautkomplexe nur in Beziehung zum Essen auf: In hungriger Stimmung beim An-

blick des Essens, des Eßgeschirrs, des Gaskochers und der Mutter. Trotz schärfster Beobachtung konnte in der Zwischenzeit nichts Genaues darüber wahrgenommen werden, wie H. zum Aussprechen der erwähnten Lautkomplexe in den angeführten Situationen kommt. Vielleicht sind aber in dieser Beziehung die Kaubewegungen, die er vorher beim Anblick von Essen, Eßgerät usw. machte und wobei die erwähnten schwachen Laute beim Zusammentreffen und Öffnen der Lippen entstanden, zu erwähnen. Ebenso bringt er vor jeder Aufnahme des vollen Löffels Brei — H. macht dabei den Mund weit auf und neigt seinen Kopf dem Löffel entgegen — den geflüsterten Lautkomplex „h ə m“ hervor.

Betrachtungen zur sozialen Umschichtung der Schüler unserer höheren Schulen.

Von David Katz.

In den letzten Jahren vor Ausbruch des Krieges sind in akademischen Kreisen mehrfach Klagen laut geworden über eine mangelhafte Vorbildung der Abiturienten der höheren Lehranstalten für das Hochschulstudium, Klagen, wie sie beispielsweise in einem Aufsatze des Historikers Bernheim einen literarischen Ausdruck gefunden haben.[1]) Was hier an Besorgnissen geäußert wurde, richtete sich keineswegs auf Lücken des beherrschten Wissensstoffs oder mangelhafte Kenntnisse in dieser oder jener grundlegenden Schulwissenschaft, zielte vielmehr ab auf formale Mängel der gezeigten Leistungen, sowohl der Beherrschung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks in der Muttersprache, als auch der Disziplioniertheit, Sauberkeit und Schärfe der logischen Seite des Denkens. Wer im akademischen Leben auf diese Dinge erst einmal zu achten gelernt hat, wird, z. B. auf Grund der Lektüre von Prüfungsarbeiten, Material genug von der Art finden, wie es Bernheim in einer Auslese vorgelegt hat. Nicht zu Unrecht scheinen demnach die Klagen erhoben worden zu sein. Wenngleich vielleicht besondere Umstände — wie die immer mehr hervortretende mangelhafte Abstimmung von Schule und Universität aufeinander — den Schaden größer erscheinen lassen, als er in Wirklichkeit ist, so erwächst doch den zur Wacht Berufenen die Pflicht, in eine aufmerksame Prüfung dieser Verfallserscheinungen und der sie bedingenden Ursachen einzutreten. Man halte sich nur vor Augen, wie sehr eine fehlerhafte Handhabung der Muttersprache, des kostbarsten Kulturgutes eines Volkes, eine jede Geistesarbeit, die sich des Mittels der Sprache bedient, im tiefsten Kern zu verderben droht. Erkrankt infolge eines fahrlässigen Umgangs mit der Sprache ihr Organismus, so werden die Folgen nicht wie bei anderen Erkrankungen alsbald jedem offenbar, vielmehr kann das Übel kaum bemerkt Jahre und Jahrzehnte hindurch unter der Oberfläche weiterfressen.

Man wird zunächst geneigt sein, die Ursachen für das beobachtete Sinken der im Zusammenhang mit dem Sprachlich-Logischen stehenden Leistungen der Abiturienten in Wandlungen des Lebens unserer höheren Schulen selbst zu suchen, und es erscheint ziemlich sicher, daß die ständig gewachsene Bepackung der Schule mit neuen Unterrichtsstoffen sowie andere Umstände,

[1]) E. Bernheim: Die ungenügende Ausdrucksfähigkeit der Studierenden. Leipzig 1912.

die gegen früher eine Abnahme der Unterrichtsintensität zur Folge gehabt haben, als Teilursachen für den Rückgang der „formalen" Bildung der Abiturienten anzusehen sind. Zu ihm mag weiterhin beigetragen haben der impressionistische Zug, der durch das gesamte moderne Leben geht mit seiner der geistigen Sammlung ungünstigen Unrast, für die vielleicht nichts kennzeichnender ist als der „Kinokomplex". Ich selbst möchte nun jenen Rückgang auch in Zusammenhang bringen mit einem bis jetzt weniger beachteten Umstand, und zwar mit der sozialen Umschichtung der Schüler, die sich in den letzten zwei oder drei Jahrzehnten auf unseren höheren Lehranstalten und im Anschluß daran auch auf den Hochschulen unter den Studenten vollzogen hat. Die Untersuchung der pädagogischen Bedeutung dieses soziologischen Vorgangs ist der Gegenstand der folgenden Betrachtung; sie erfolgt nicht aus einem rückwärts gerichteten historischen Interesse heraus, sondern wegen ihrer Bedeutung für eine Zeit, die sich anschickt, mit dem Gedanken der Einheitsschule praktisch Ernst zu machen. Bestehen tatsächlich Zusammenhänge der von mir vermuteten Art zwischen dem beklagten Rückgang der Leistungen der Abiturienten und ihrer veränderten sozialen Herkunft, so könnte das für einen Gegner der Einheitsschule eine willkommene Stütze für seinen ablehnenden Standpunkt abgeben; um so mehr ergibt sich für den, der das Gute an diesem Gedanken verwirklicht sehen möchte, die Verpflichtung, hier in eine Untersuchung einzutreten und zu erwägen, wie man dem Übel steuern könnte.

Infolge des fast beispiellosen Aufschwungs der unteren und mittleren Bevölkerungsschichten im Deutschland der Vorkriegszeit und ihres damit erwachten Bildungsdrangs wurden die höheren Schulen in zunehmendem Maße auch von Kindern solcher Schichten aufgesucht, die an traditioneller Schulung und Bildung der Geisteskräfte zurückstanden hinter denjenigen Kreisen, aus deren Mitte bis dahin die höheren Schulen ihre Rekrutierung vornehmlich vorgenommen hatten. Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei ausdrücklich betont, welch hervorragenden Anteil gerade jene aufstrebenden Bevölkerungsschichten an dem wirtschaftlichen Gesamtaufschwung Deutschlands gehabt haben, wieviel tüchtige Kräfte fast allen Berufen aus diesen willensstarken, unverbrauchten Kreisen zugeführt worden sind; aber wenn auch der Nachwuchs aus diesen Kreisen die gleichen guten Eigenschaften mit auf die Schule und die Universität brachte, so befand er sich doch bei dem historisch nun einmal gegebenen Studienbetrieb bezüglich der Vorbereitung auf das akademische Studium, speziell aber des Studiums der Geisteswissenschaften, in einem gewissen Nachteil gegenüber dem bildungsmäßig gehobenen Schichten entstammenden Schülermaterial.

Von den am wirtschaftlichen Aufschwung beteiligten unteren und mittleren Schichten des Volkes wurde, soweit sich in ihnen der Wunsch regte, ihren Kindern eine höhere Schulbildung zuteil werden zu lassen, als sie selbst genossen hatten, teils instinktiv, teils bewußtermaßen den neu begründeten realistischen Anstalten, hauptsächlich aber den Realschulen, der Vorzug gegeben, während diejenigen sozialen Kreise, welche früher selbst die höheren Schulen besucht hatten, ihre Kinder aus traditioneller Wertschätzung des Gymnasiums und weil kein Anlaß vorlag, hierin eine Änderung eintreten zu lassen, den alten Gymnasien zuschickten. Bis zu einem gewissen Grad ist auch das Gymnasium von einer sozialen Umschichtung seines Schülermaterials

betroffen worden; läßt sich aber überhaupt der Nachweis dafür erbringen, daß das neuartige Schülermaterial unter bestimmten Gesichtspunkten als weniger geeignet für das Studium bestimmter Fächer zu betrachten sei, so müssen die realistischen Anstalten dem Mitgeteilten zufolge stärker unter den soziologischen Verschiebungen leiden. Die Untersuchung der hier aufgeworfenen Frage läßt auch den wieder aktuell gewordenen Streit um die Wertrangfolge der drei Typen unserer höheren Schule hinsichtlich ihrer Eignung, auf das akademische Studium vorzubereiten, teilweise in neuartiger Beleuchtung erscheinen. Denn, insofern man in diesem Streit nicht eine durch Weltanschauungsfragen bestimmte und darum prinzipiell zu entscheidende Frage, sondern eine reine Tatsachenfrage sieht, muß ja dem Gesagten zufolge das Gymnasium schon wegen der Auswahl seines Schülermaterials gegenüber den Realanstalten besser abschneiden. Man könnte sagen, daß man diesen Anstalten noch gar keine Möglichkeit geboten habe, zu zeigen, was sie bei gleichem Schülermaterial würden leisten können.

Die Vorteile, die dem Kind der bildungsmäßig höher stehenden Familie aus seiner Umgebung in geistiger Beziehung erwachsen, sind ebenso mannigfaltig als schwerwiegend. Die Kenntnisse, welche ihm die Schule übermittelt, erfahren in der Familie vielfach eine Festigung und Vertiefung; dazu gesellen sich in der Regel Anregungen nach neuen in der Schule nicht berücksichtigten Richtungen. Ein Buch, welches sich in der Bibliothek des Vaters befindet, ein gelegentliches Gespräch in der Familie, kann der Ausgangspunkt maßgeblicher Beeinflussung werden. Nicht nur vom Familienoberhaupt oder dem engsten Kreise der Familie gehen Ermunterungen zur Betätigung geistiger Kräfte aus, es kommen vielmehr die Einwirkungen des gesamten gesellschaftlichen Verkehrs hinzu. Nehmen wir dagegen das Kind, das als erstes in der Familie sich den Zugang zur höheren Schule erkämpft hat: es muß auf alle jene Förderungen verzichten, ja, zuweilen klafft zwischen ihm und den übrigen Gliedern der Familie ein schmerzlich empfundener Bildungsgegensatz. Wichtiger noch — was für den hier betrachteten Zusammenhang herauszuheben ist — als die Anregung, die die Umgebung in der Richtung einer Bereicherung der Kenntnisse gibt, ist die Entbindung sprachlicher und logisch-formaler Kräfte. Schon die ohne Nebenabsichten gepflogene Unterhaltung in einer geistig hochstehenden Umgebung setzt für den jugendlichen Geist bedeutsame Antriebe zur Steigerung der Gewandtheit im richtigen Gebrauch der Muttersprache sowie in der logisch einwandfreien Darstellung. Das gute Vorbild bedeutet in dieser Hinsicht sehr viel. Wie sich die jugendlichen Sprachwerkzeuge unter dem Zwang des Dialekts der Umgebung formen, so bestimmt sich auch die geistige Seite des Ausdrucks bis in seine feinsten Schattierungen nach den wirksamen Einflüssen der Umgebung. In der Jugend haben wir die große Empfindlichkeit und Bildsamkeit des Ohres, so kann Reichtum und Sicherheit des Ausdrucks zu innerstem Besitz werden, von dem späterhin gleichsam ein instinktiver Gebrauch gemacht wird. Ein gutes Sprachgut zu überliefern und wurzelfest zu machen, vermag das Haus wohl noch eher als die Schule, deren Einfluß ja zeitlich beschränkter ist. Schule und Haus sollten sich hier ergänzen. Das ist aber nur möglich, wo auch im Haus ein guter Sprachgeist herrscht, nicht dort, wo sich das in der Schule eingepflanzte sprachlich Richtige z. T. gegen die Einflüsse einer sprachlich zurückstehenden Umgebung durchsetzen muß.

Bei den allgemein anerkannten innigen Beziehungen, die zwischen Sprechen und Denken bestehen, wird der sprachlichen Förderung in der Regel eine solche auf logischem Gebiet parallel gehen, so daß unter sonst gleichen Umständen der jugendliche Mensch in der sprachlich höher stehenden Umgebung zufolge dieses Parallelismus eine stärkere Förderung seiner logischen Fähigkeiten erfahren wird. Logische Feinheiten können nur dort zum Ausdruck gebracht werden, wo die entsprechend reich differenzierten Mittel von der Sprache zur Verfügung gestellt und vom Sprechenden unterschieden werden. Die bildungsmäßig höher stehende Umgebung wird vielfach durch logisch treffendere Formulierungen ein besseres Vorbild geben, sowie durch geeignete Korrekturen ihre Jugend in eine straffere geistige Zucht nehmen. Wenn nach diesen Ausführungen damit zu rechnen ist, daß der Nachwuchs aus geistig besser geschulten Gesellschaftsschichten an sprachlich-logischer Gewandtheit im Vorteil ist, so muß sich diese Tatsache in Verbindung mit der andern der sozialen Umschichtung des Schülermaterials auf den höheren Schulen in einem Rückgang der Vorbildung ihrer Abiturienten für das Studium nach der eingangs beklagten Richtung hin äußern. Das Sinken der Leistungen in sprachlich-logischer Beziehung — nur davon ist hier immer die Rede — mußte um so mehr in die Erscheinung treten, je zahlreicher entsprechend der Erweiterung der Berechtigungen der Realanstalten die Realabiturienten auf den Universitäten wurden, deren Lehrbetrieb — aus historischen Gründen auf die gymnasiale Vorbereitung zugeschnitten — keine oder keine nennenswerte Änderung erfuhr.

Wie man sich auch zu unserer These stellen mag, daß der Rückgang der Leistungen der Abiturienten mit der sozialen Umschichtung des Schülermaterials der höheren Schulen in einem gewissen Zusammenhang stehe: da es sich bei diesem Rückgang um eine kaum bestreitbare Tatsache handeln dürfte, so drängt sich von selbst die Frage auf, ob es ein Heilmittel dagegen gebe. Man fürchte nicht, daß ich hier ein größeres Reformprogramm entwickeln werde: in dem Augenblick, in dem sich alle, denen der Unterricht auf Schule und Universität in die Hand gelegt ist, über die hier aufgezeigten Gefahren ganz klar geworden sind, ist eigentlich das Wichtigste bereits geschehen. Man greife das Übel an jeder Stelle an, wo man auf seine Anzeichen stößt, sehe aber vornehmlich in dieser Frage eine solche der Hochschulpädagogik. Durch eine Erhöhung der Intensität des Unterrichts, nicht seines Umfangs, gebe man den Studierenden mehr als früher Gelegenheit zum mündlichen und schriftlichen Ausdruck und sei mit der eigenen Korrektur peinlich genau, selbst auf die Gefahr hin, gelegentlich in den Ruf der Pedanterie zu kommen. Wie darf man vom zukünftigen Lehrer hoffen, daß er zur Korrektur im Sprachlich-Logischen bei seinen Schülern befähigt sein werde, wenn er es nicht gelernt hat, sich selbst gegenüber den strengsten Maßstab der Kritik anzulegen. Mancherlei — wenn auch nicht so viel wie von der von Person zu Person geübten Kritik — darf man sich auch davon versprechen, daß man den Studenten zur Lektüre von mustergültigen Darstellungen auf seinem Studiengebiet anregt, jedes Forschungsgebiet verfügt doch über seine Klassiker der Darstellung [1]). Ziel ist, wie bei jeder Erziehung,

[1]) Innerhalb der Sinnespsychologie pflege ich Anfänger stets auf die meisterhafte Darstellungsweise in Herings Schriften zu verweisen.

auch hier die Befähigung zur Selbsterziehung, d. h. in unserem Fall zur Selbstkorrektur. Der Erfolg einer derartigen hochschulpädagogischen Arbeit kann unmöglich ausbleiben, und an ihn wird sich mit Sicherheit der erstrebte Erfolg auf der Schule anschließen. Der Lehrer, der eine dahingehende Schulung auf der Universität erhalten hat, wird schon die geeigneten Wege finden, um die fehlerhaften Dispositionen bei seinen Schülern zu bekämpfen und sie mit der Zeit durch die richtigen zu ersetzen.

In Zukunft wird der Zustrom von Schülern aus den unteren und mittleren Schichten zu den höheren Schulen nicht ab-, sondern — bei stärkerer Betonung des Begabungsprinzips bei der Aufnahme — eher noch zunehmen. Muß das bedenklich erscheinen? Ich sage nein, weil eben dann nicht mehr eine wahllose Aufnahme stattfinden, sondern jenes Ausleseverfahren zur Anwendung kommen wird. Wenn auch aus den angegebenen Gründen bei einem bestimmten Prozentsatz mit weniger guten sprachlich-logischen Dispositionen zu rechnen sein wird, so werden sich diese doch unter einer strengen logischen Zucht beseitigen lassen. Man könnte dabei an eine weitergehende Ausnutzung des in Prima vorgesehenen propädeutischen Unterrichts im Sinne einer Behandlung von Fragen der formalen Logik denken. Man kann sich eine gewisse günstige Wirkung hiervon versprechen, aber man spanne die Erwartungen nicht zu hoch, denn entscheidend ist ja nicht das Wissen um diese Dinge, sondern die Fähigkeit, sie im gegebenen Fall anzuwenden. Im übrigen aber soll und kann der Unterricht in jedem beliebigen Fach zum logisch-korrekten Ausdruck erziehen, hier bedarf es auch nicht unbedingt einer fremden Sprache, sei es nun eine alte oder eine neue. Wer das leugnen wollte, würde die Möglichkeit leugnen, sich vermittels der deutschen Sprache korrekt auszudrücken. Es gibt ungezählte Beispiele dafür, daß Personen, ohne durch die Schule einer fremden Sprache hindurchgegangen zu sein, es gelernt haben, sich in ihrer Muttersprache in musterhafter Schärfe auszudrücken. Zuzugeben ist, daß die Technik des altsprachlichen Unterrichts durch eine Jahrhunderte alte Tradition so vorzüglich ausgebildet ist, daß sie verhältnismäßig leicht anzueignen und für die logische Schulung verwendbar ist, was für die Muttersprache nicht in dem Maße gilt. Eine grundsätzliche Unmöglichkeit, eine ähnliche Technik für die Zwecke des muttersprachlichen Unterrichts auszubauen, vermag ich aber nicht anzuerkennen.

Über die Auffassung der Winkel an der Wandtafel.

Ein Beitrag zur Psychologie der Raumformenvorstellung.

Von Ernst Haase.

(Schluß.)

3.

Die Zahlenreihen haben den Blick schon auf eine zweite Seite der Gesamtaufgabe gelenkt, nämlich auf die Frage: Besteht hinsichtlich der Genauigkeit der Winkelauffassung ein Unterschied zwischen Knaben und Mädchen?

Diese Frage muß entschieden bejaht werden: Die Mädchen stehen in dieser Hinsicht erheblich hinter den Knaben zurück.

Wollte man freilich die Zahl der absoluten Treffer als Maßstab anwenden, so müßte man, wie ich oben angegeben habe, zu einem ganz entgegengesetzten Standpunkte kommen. Aber es ist bereits gezeigt worden, daß diese Zahlen irreführen.

Auf der ganzen Linie zeigt sich ein Zurückstehen der Mädchen um 1—9%. Die Durchschnittszahl der Treffer beträgt für Knaben und Mädchen 36,8%. Es entfallen auf die Knaben 39,7%, auf die Mädchen 33%. Dem Mehr von 2,9% bei den Knaben steht ein Weniger von 3,8% bei den Mädchen gegenüber.

Ein Vergleich der schweren Verschätzungen wurde oben schon durchgeführt. Er zeigt das gleiche Ergebnis: an allen Stellen ist die Leistung der Mädchen geringer. Zur Ergänzung sei noch folgendes angeführt: Der Durchschnitt der schweren Verschätzungen beträgt für alle Kinder 8,9%, für die Knaben 8,2%, für die Mädchen 9,9%.

Stellen wir wieder wie oben den Durchschnitt der Gesamtverschätzung bei Knaben und Mädchen zu einem Vergleich zusammen, so ergibt sich als durchschnittlicher Fehler für Knaben 1,23, für Mädchen 1,43, also ein Mehr von 0,2 bei den Mädchen. Das ist etwa anderthalbmal so viel wie der durchschnittliche Fehlerzuwachs von einem Jahrgang zum anderen (0,14). Dieses Mehr von 0,2 entspricht einer durchschnittlichen Verschätzung von 1°, das heißt also: Jedes Mädchen schätzt die Winkel durchschnittlich um 1° schlechter ein als jeder Knabe.

Das Gesamtbild des Verhältnisses beider Geschlechter ist demnach folgendes: Die Knaben haben mehr Treffer als die Mädchen und weniger schwere Verschätzungen, dementsprechend aber mehr leichte Verschätzungen. Bei den Mädchen ist diese Häufung in der Trefferzone in schwächerem Maße vorhanden, also: weniger Treffer, mehr schwere Verschätzungen und weniger leichte Verschätzungen. Wenn wir den Unterschied auf eine kurze Formel bringen wollen, so ist es diese: Bei den Knaben stärkere Konzentration in der Mitte (Trefferzone), bei den Mädchen mehr Streuung über das ganze Gebiet.

Das ist bei den Mädchen eine ähnliche Erscheinung wie bei den jüngeren Jahrgängen, und dieser Umstand führt zu folgender Erwägung:

Faßt man alle Vergleichszahlen zwischen Knaben und Mädchen zusammen, so läßt sich etwa sagen, daß die durchschnittliche Treffsicherheit der Knaben der durchschnittlichen Treffsicherheit der 12—13jährigen Kinder, die durchschnittliche Treffsicherheit der Mädchen der der 11—12jährigen Kinder entspricht, oder daß die durchschnittliche Treffsicherheit der Mädchen der der 12jährigen Knaben, die der Knaben der der 13—14jährigen Mädchen entspricht.

Einen anderen zahlenmäßigen Ausdruck für diesen Unterschied erhält man, wenn man von den Mädchen den jüngsten (ungünstigsten), von den Knaben den ältesten (günstigsten) Jahrgang nicht mit einrechnet und dann den Durchschnittsfehler feststellt. Dieser beträgt dann bei Knaben 1,27, bei Mädchen 1,33. Läßt man die beiden ältesten Jahrgänge der Knaben und die beiden jüngsten der Mädchen fort, so kehrt sich das Verhältnis ziemlich genau um, nämlich bei Knaben 1,33, bei Mädchen 1,28, so daß der Ausgleich annähernd in der Mitte beider Zahlenwerte erfolgen dürfte. Das würde bedeuten, daß die Mädchen in der Treffsicherheit um 1—2 Jahre hinter den

Knaben zurückstehen. Schließlich seien noch die Vergleichsreihen der Durchschnittsfehlerwerte nebeneinander gestellt:

10 jährige	Knaben:	1,45,	Mädchen:	1,82
11	„	„	1,41,	„	1,75
12	„	„	1,20,	„	1,47
13	„	„	1,17,	„	1,24
14	„	„	0,94,	„	1,24

Auch diese Reihen zeigen das gleiche Ergebnis.

Deshalb erhalten wir, wenn wir die Prozentsätze der Häufungszone (0+, 0—, —1) nebeneinander stellen:

10 jährige	Knaben:	51,1 %,	Mädchen:	40,0 %
11	„	„	54,1 %,	„	46,9 %
12	„	„	61,3 %,	„	48,5 %
13	„	„	59,8 %,	„	54,2 %
14	„	„	63,1 %,	„	56,0 %

Diese Reihen zeigen deutlich, daß bei den Mädchen die Häufung der Ergebnisse durchweg geringer und demgemäß die Streuung größer ist als bei den Knaben, und daß die Häufung mindestens um zwei Jahresleistungen hinter der der Knaben zurückbleibt. Wenn die 12jährigen Knaben nicht ausnahmsweise gut abschnitten und den gleichmäßigen Aufstieg durchbrächen, so würde ihre Leistung bei 56 % liegen. Dann entspräche die Leistung der 14jährigen Mädchen der der 11jährigen Knaben, während die der 12jährigen Mädchen hinter der der 10jährigen Knaben noch zurückbleibt.

In fast sämtlichen Zahlenreihen, die in den folgenden Abschnitten dieser Arbeit noch angeführt werden, tritt das Übergewicht der Knaben über die Mädchen noch weiterhin deutlich zutage. Ich begnüge mich mit diesem Hinweise, da die Häufung alles hierher gehörigen Zahlenmaterials an einer Stelle die Übersicht erschweren würde und ganz überflüssig wäre.

Dieses Übergewicht der Knaben ist zweifellos auf eine Verschiedenheit der Geschlechter in der Naturanlage zurückzuführen; sie ist nicht in der Verschiedenheit des Unterrichts begründet. Das geht schon daraus hervor, daß das Unterrichtsfach, das am tiefsten auf die Entwickelung der Raumformenvorstellungen einzuwirken geeignet ist, die Raumlehre, weder bei den Knaben noch bei den Mädchen irgendwelchen nachweisbaren Einfluß ausübt. Der Raumlehreunterricht ist der einzige Zweig des Unterrichts, bei dem eine erhebliche Verschiedenheit in der Behandlung beider Geschlechter auf diesem Gebiete in Frage kommt. Übrigens zeigen die vom Raumlehreunterricht noch nicht berührten Jahrgänge (10jährige Knaben, 10 und 11jährige Mädchen) genau dieselben Unterschiede wie die älteren. Die Verschiedenheit des Unterrichts scheidet also für die Erklärung der Erscheinung völlig aus.

4.

Wie verhalten sich die Kinder der Vorderplätze gegenüber denen der Hinterplätze hinsichtlich der Winkelauffassung?

Daß die Auffassung der Raumformen an der Wandtafel, der Wandkarte usw. bei den Kindern der Vorder- und Hinterplätze verschieden ist, ist für jeden erfahrenen Lehrer eine wohlbekannte Erscheinung. In der Erdkunde kann man häufig beobachten, daß ein Kind von einer der letzten Bänke der Klasse, wenn es an der Wandkarte etwas zeigen soll, sich nur mühsam oder gar nicht zurecht findet, auch wenn es vom Platze aus dem Gange des Unter-

richts aufmerksam gefolgt ist. Weniger sinnfällig ist die umgekehrte Beobachtung, daß es Kindern der vordersten Bänke oft schwer wird, die Flächenform eines Landes auf eine einfache geometrische Figur zurückzuführen.

Die Ursache dieser Erscheinung ist nicht schwer einzusehen: Die Raumformenvorstellungen kommen beim Kinde auf einem Vorderplatze anders zustande als beim Kinde auf einem Hinterplatze. Das letztere faßt viele Raumbilder an der Wandtafel ohne erhebliche Bewegung des Auges auf. Das simultan aufgenommene Netzhautbild macht den weit überwiegenden Hauptbestandteil der Vorstellungsmasse aus. Es bedarf nur geringer Ergänzungen; wenige kleine Bewegungen der Augenmuskeln genügen, um diese zu bewirken. Die Elemente der Raumformvorstellung sind also in diesem Falle vorwiegend simultan aufgenommene Gesichtsempfindungen, ergänzt durch Bewegungsempfindungen, besonders der Augenmuskeln. Das ändert sich in dem Maße, wie der Platz nach vorn verlegt wird. Immer kleiner wird das Stück der Raumform, das simultan aufgenommen werden kann; immer stärker wird es ergänzt durch Empfindungen, die durch Andersseinstellung des Auges gewonnen werden: die Gesichtsempfindungen werden nicht mehr simultan, sondern in immer stärkerem Maße sukzessiv aufgenommen. Dadurch gewinnen die Bewegungsempfindungen einen immer stärkeren Anteil am Zustandekommen der Raumformvorstellung. Und noch eins kommt hinzu: Immer mehr müssen die feinen Bewegungen der Augenmuskulatur ergänzt werden durch Bewegungen der Hals- und Kopfmuskeln. Es treten also Bewegungsempfindungen ganz anderer Art in den Empfindungskomplex ein; denn die Bewegungen dieser massigeren, auf größere Arbeitsleistung eingestellten Muskeln sind viel gröber, und die Unterschiedsempfindlichkeit ist bei ihnen offenbar wesentlich geringer als bei den schwachen, auf feine Bewegungen eingestellten Muskeln des Auges.

Wenn ein Kind von der letzten Bank an die Wandkarte gerufen wird, wenn es also seinen Platz in wenigen Augenblicken um etwa 6 m näher an die aufzufassende Raumform verlegen muß, so wird ihm zugemutet, seine seitherige Vorstellung der Raumform plötzlich so umzugestalten, daß darin ganz neue Elemente Bedeutung gewinnen, die in seiner Gesamtvorstellung dieses Gegenstandes seither kaum eine Rolle gespielt haben. Diese schnelle Umstellung gelingt vielen Kindern nur dürftig oder gar nicht; daher das plötzliche Versagen vor der Wandkarte. Ein Anfänger im Unterrichte, bei dem Erfahrung und Beobachtungsfähigkeit noch mangelhaft sind, kann solchen Kindern leicht Unrecht tun, indem er diese Unfähigkeit für Unaufmerksamkeit hält und demgemäß behandelt.

Ich habe seit vielen Jahren in den Unterrichtsstunden, in denen diese Erscheinung auftreten kann, also insbesondere in der Erdkunde, die Einrichtung getroffen, daß die Kinder in jeder Stunde die Plätze wechseln, in der Weise, daß die Abteilung, die in der einen Stunde Vorderplätze innegehabt hatte, in der anderen Hinterplätze besetzt und umgekehrt. Das Verfahren hat sich durchaus bewährt.

Die Winkelzeichnungen sollten nun dazu benutzt werden, zu zeigen, wie sich an der Auffassung der einfachsten aller Raumformenvorstellungen diese Erscheinung auswirkt. Denn die Vorstellung des Winkels ist tatsächlich die einfachste der Raumformvorstellungen: die Vorstellung des Dreiecks ist bereits

viel zu verwickelt, und die der geraden Linie kommt insofern nicht in Frage, als dabei das wichtigte Element der Formauffassung, die Beziehung mehrerer Richtungen aufeinander, ganz fehlt. Wenn irgendeine Raumformvorstellung zur Klärung der Frage beitragen konnte, so mußte es die des Winkels sein.

Da zu befürchten war, daß durch die Zufallsmöglichkeiten der Massenuntersuchung bei der statistischen Bearbeitung die charakteristischen Unterschiede zwischen Vorderplatz und Hinterplatz verwischt würden, so habe ich nicht eine einfache Grenzlinie zwischen beiden Gruppen angenommen, sondern einen breiten neutralen Grenzstreifen zwischen beide gelegt, indem ich die mittleren Bankreihen, d. h. die Bänke, deren Abstand 4,25 m bis 5,75 m betrug, bei diesen Berechnungen fortgelassen habe. Über die Wahl dieser beiden Grenzwerte habe ich im 1. Abschnitte das Nötige gesagt.

Wenn man die Trefferzahlen vergleicht, so erscheint die Treffsicherheit auf den Hinterplätzen nur wenig größer als auf den Vorderplätzen; denn es sind erzielt

auf den Vorderplätzen 35 % Treffer
„ „ Hinterplätzen 36 % „

Und zwar ist bei den Knaben keine, bei den Mädchen eine unbedeutende Steigerung vorhanden:

Vorderplätze: Knaben 38 %, Mädchen 31 % Treffer
Hinterplätze „ 38 %, „ 32 % „

Ein deutlicheres Bild gibt ein Vergleich der schweren Verschätzungen, nämlich

Vorderplätze: 10,3 % schwere Verschätzungen,
Hinterplätze: 8,3 % „ „

Dabei zeigt sich bei beiden Geschlechtern ein ähnliches Verhältnis wie vorhin, nämlich

Vorderplätze: Knaben 9 %, Mädchen 12 % schwere Verschätzungen
Hinterplätze: „ 7 %, „ 9 % „ „

Auch ein Vergleich der durchschnittlichen Fehlerwerte zeigt die größere Treffsicherheit auf den Hinterplätzen; denn diese Werte betragen

für die Vorderplätze 1,27
„ „ Hinterplätze 1,25

Auch hier ist wieder bei den Mädchen der Unterschied deutlicher als bei den Knaben, wie das schon bei den Zahlen der Treffer und der schweren Verschätzungen der Fall war. Bei den Knaben ist bis zur zweiten Dezimalstelle des Fehlerwertes überhaupt kein Unterschied bemerkbar.

Der durchschnittliche Fehlerwert beträgt

auf den Vorderplätzen bei Knaben 1,18, bei Mädchen 1,38,
„ „ Hinterplätzen „ „ 1,18, „ „ 1,33.

Ob man aus den immerhin geringen Unterschieden zwischen Knaben und Mädchen Schlüsse auf eine verschiedene Veranlagung beider Geschlechter ziehen darf, das würde mir trotz der auffallenden Parallele fraglich erscheinen, wenn nicht die ebenso merkwürdige Erscheinung des Übergewichtes der Mädchen bei den absoluten Treffern eine Deutung nahelegte: der Knabe überlegt mehr als das Mädchen. Das Mädchen gibt den Eindruck unmittelbarer wieder. Daher wird bei den Knaben ein Teil der natürlichen Verschätzung

ausgeglichen. Die Überlegung, die auf der einen Seite die vollkommen fehlerfreie Wiedergabe stört, mildert auf der anderen Seite die Verschätzungen, die sich aus der verschiedenen Zusammensetzung des Vorstellungskomplexes ergeben.

Wie dem auch sein mag: die Nebeneinanderstellung der Zahlenwerte in diesem Abschnitte läßt unzweifelhaft erkennen, daß die Treffsicherheit bei der Auffassung der Winkel an der Wandtafel auf den Hinterplätzen der Klasse größer ist als auf den Vorderplätzen. Das war ja auch zu erwarten; denn die geringere Beteiligung von solchen Bewegungsempfindungen, die auf Bewegungen großer Muskeln beruhen, die geringere Beteiligung der Bewegungsempfindungen überhaupt, die größere Gleichzeitigkeit der Empfindungen, durch die eine sicherere Vergleichsmöglichkeit gewährleistet wird: alle diese Umstände wirken zugunsten einer größeren Genauigkeit der Schätzung, die in den Zahlen zum Ausdruck kommt. Daß die Unterschiede nicht erheblicher sind, kann kaum befremden: der Klassenraum ist ja immerhin kurz und die Auffassung eines Winkels immerhin einfach.

Daß die hier gegebene Deutung richtig ist, das wird noch wahrscheinlicher durch folgende Erwägung: die Beteiligung großer Muskeln hat den Nachteil, daß feine Bewegungsunterschiede weniger gut aufgefaßt werden, daher die größeren Verschätzungen auf den Vorderplätzen. Sie hat aber den Vorteil, daß die sehr geringe Arbeit, die von den großen Muskeln verlangt wird, sie nur wenig ermüdet, weniger jedenfalls als die verhältnismäßig viel stärkere Betätigung, die den schwachen Augenmuskeln zugemutet wird, wo diese ausschließlich oder vorwiegend beansprucht werden. Diese Erwägung führt zu der Vermutung, daß bei einer längeren Reihe von Winkelschätzungen, wie sie bei den zwölf hintereinander ausgeführten der Untersuchung vorliegt, bei den Kindern auf den Hinterplätzen früher eine Ermüdung eintreten wird, als bei denen auf den Vorderplätzen, und daß demnach bei den letzten Übungen eine Verminderung der Treffsicherheit bei ihnen bemerkbar sein wird.

Diese Vermutung trifft tatsächlich zu. Bis zum 9. Winkel, abgesehen von einer Ausnahme (beim 8. Winkel), ist die größere Treffsicherheit der Hinterplätze durchgängig vorhanden. Die Ausnahme ist nicht schwerwiegend: Bei einer Verrechnung ohne Berücksichtigung der Trefferzahl erweist sich auch beim 8. Winkel der durchschnittliche Schätzungsfehler bei den Vorderplätzen noch als größer (Vorderplätze 2,2, Hinterplätze 2,1).

Beim 10. Winkel wird das Verhältnis unsicher; während der durchschnittliche Fehlerwert bei Verrechnung ohne Treffer für die Vorderplätze noch immer größer ist als für die Hinterplätze (2,1 gegen 2,0), ist das Verhältnis bei Verrechnung mit Berücksichtigung der Treffer bereits umgekehrt (1,20 gegen 1,23). Bei dem 11. und 12. Winkel aber tritt völlige Umkehrung ein:

11. Winkel: 0,7 gegen 0,8 (bei Berechnung ohne Treffer 1,3 gegen 1,5),
12. „ 1,69 „ 1,69 „ „ „ „ 2,33 „ 2,37).

Diese Erscheinung gestattet kaum eine andere Deutung als die, daß es sich um eine Ermüdungserscheinung handelt, zu der die Beobachtung am 8. Winkel bereits der Auftakt ist. Daß bei der Einschätzung des 9. Winkels die normale Wertung nochmals eintritt, will wenig besagen, wenn man bedenkt, daß dieser Winkel am sichersten von allen eingeschätzt ist, und daß er also bei der Auffassung offenbar die geringste Anstrengung erfordert hat.

Wenn man an der geringen Größe des Unterschiedes zwischen Vorderplatz und Hinterplatz Anstoß nimmt, so muß man nach diesen Ausführungen bedenken, daß die Zahlen durch negative Werte bei drei Winkeln, d. i. bei 25% aller Winkel im Sinne des Ausgleiches beeinflußt worden sind. Um ein klareres Bild des Unterschiedes zu erhalten, habe ich deshalb die Zahlenwerte für die 8 Winkel, bei deren Auffassung die Ermüdung nicht bemerkbar ist, noch einmal besonders zusammengestellt und folgende Werte erhalten:

a) Treffer:

Vorderplatz: bei Knaben 36,4; bei Mädchen 30,4; insgesamt 33,5.
Hinterplatz: „ „ 36,5; „ „ 33,7; „ 36,1.

b) Schwere Verschätzungen:

Vorderplatz: bei Knaben 10,3; bei Mädchen 11,5; insgesamt 10,9.
Hinterplatz: „ „ 8,3; „ „ 8,4; „ 8,3.

c) Fehlerdurchschnitt:

Vorderplatz: bei Knaben 1,38; bei Mädchen 1,52; insgesamt 1,44.
Hinterplatz: „ „ 1,24; „ „ 1,39; „ 1,30.

Bei diesen Zahlenreihen tritt es deutlich hervor, daß bei Beobachtung vom Hinterplatze aus die Trefferzahl höher, die Zahl der schweren Verschätzungen und die Größe des Fehlerdurchschnittes geringer ist als bei Beobachtung vom Vorderplatze aus.

Zusammenfassend läßt sich also folgendes sagen: Die Treffsicherheit ist bei den Kindern der Hinterplätze größer als bei denen der Vorderplätze. Doch tritt bei ihnen leichter Ermüdung ein, und dann kann sich das Verhältnis umkehren.

5.

Die Frage, in welcher Lage der Winkel am sichersten aufgefaßt wird, ist durch meine Untersuchungen leider nicht eindeutig beantwortet worden. Obgleich für diesen Teil das Untersuchungsmaterial vermehrt wurde, so daß 5118 Messungen zur Verfügung standen, wurde keine klare Lösung erzielt, da sich die Ergebnisse an wichtigen Stellen widersprachen.

Ich halte es für ausgeschlossen, daß dieses negative Ergebnis etwa so zu deuten wäre, als sei die Lage des Scheitels und die Richtung der Schenkel tatsächlich gleichgültig, denn die weitgehende Verschiedenheit der Augenbewegungen, insbesondere der Bewegungen in senkrechter und wagerechter Richtung, kann bei der Auffassung der Winkel an der Wandtafel für die Treffsicherheit nicht ohne Belang sein. Es sprechen hier offenbar andere Faktoren stärker mit, und zwar solche, die bei der vorliegenden Untersuchung auf dem Wege der nur statistischen Bearbeitung nicht ausgeschieden werden konnten.

Als sicher kann ich nur ein Ergebnis feststellen: Sind beide Schenkel schräg gerichtet, so ist die Treffsicherheit am ungünstigsten. Das erhellt am besten, wenn man die an diesen Winkeln festgestellten Zahlen-

werte mit denen der Gesamtheit vergleicht; die Vergleichszahlen sind in Klammern beigefügt:

Die Trefferzahl ist für Winkel mit zwei schräggerichteten Schenkeln:
31 % für alle Kinder (36,8 %)
34 % „ Knaben (39,7 %)
26 % „ Mädchen (33,0 %)

Die Zahl der schweren Verschätzungen ist 15 % für alle Kinder (8,9 %)
13 % für Knaben (8,2 %)
17 % „ Mädchen (9,9 %).

Der durchschnittliche Fehlerwert ist 1,67 für alle Kinder (1,32)
1,59 für Knaben (1,23)
1,78 „ Mädchen (1,43).

Diese Zahlen sprechen eine zu deutliche Sprache, als daß irgendwelcher Zweifel darüber entstehen könnte, daß die Treffsicherheit am geringsten ist, wenn beide Schenkel schräg gerichtet sind.

Alle weiteren Ergebnisse aber gebe ich nur unter Vorbehalt wieder: Es scheint die Hochlage des Scheitels für die Treffsicherheit günstiger zu sein als die Tieflage, die Linkslage günstiger als die Rechtslage. Ferner scheinen die Winkel mit einem senkrechten Schenkel sicherer aufgefaßt zu werden als die mit einem wagerechten, die mit einem linksschrägen Schenkel sicherer als die mit einem rechtsschrägen.

Die Tatsache, daß hier die Ergebnisse nicht sicher festzustellen waren, dürfte wohl so zu deuten sein, daß die Lage des Winkels, wenn ein Schenkel senkrecht oder wagerecht gerichtet ist, für den Grad der Treffsicherheit nicht erheblich ins Gewicht fällt, jedenfalls weniger als andere Faktoren, die sonst noch mitwirken. Spätere Untersuchungen, die diesen in der vorstehenden Statistik noch nicht erfaßten Seiten der Winkelauffassung besonders gewidmet sind, werden hoffentlich auch Klarheit über die günstigste Winkellage schaffen.

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Über die Krisis der modernen Kultur und die Aufgaben deutscher Bildung sprach Prof. Dr. Litt aus Leipzig auf der Pädagogischen Osterwoche in Trier. Er verdichtete seine Ausführungen zu folgenden Sätzen:

1. Die Krisis der modernen Kultur, die insbesondere für Deutschland eine Bildungskrisis schwerster Art bedeutet, hat dem seit Rousseau nicht mehr verstummten Kulturpessimismus das Übergewicht über den einst vorherrschenden Fortschrittsoptimismus gegeben.

2. Dieser Pessimismus gründet sich besonders auf den Prozeß der „Mechanisierung“, die im wirtschaftlichen, gesellschaftlich-staatlichen und geistigen Leben als Druck auf die eigentlich seelischen Bedürfnisse immer stärker empfunden wird und den eigentlich bildnerischen Kräften des Kulturlebens zunehmend gefährlich wird.

3. Auf der anderen Seite ist seit längerem als Gegenwirkung ein Wiederaufleben der eigentlichen Formkräfte in dem Drang zur Erneuerung echten Gemeinschaftslebens, in dem Bemühen um wahrhaftige künstlerische

Ausdrucksformen, in dem Streben nach weltanschaulicher Vertiefung, in der Wiederbelebung religiöser Sehnsucht deutlich zu bemerken.

4. Aufgabe deutscher Bildung ist es, diesen starken Drang nicht zu formloser Schwarmgeisterei und tatenloser Romantik ausarten zu lassen, vielmehr ihn zu einer inneren Ordnung zu führen und damit fähig zu machen die äußeren Lebensordnungen und den geistigen Besitz unserer Kultur nicht zu verneinen und zu fliehen, sondern in diese innere Ordnung hineinzuarbeiten und damit einer sittlichen Idee dienstbar zu machen.

Zum inneren und äußeren Ausbau unseres Schulwesens tritt der Berliner Oberstadtschulrat Paulsen mit folgenden Leitsätzen auf den Plan:

Wesen der Schule. Die Schule ist nichts Fremdes in der menschlichen Gesellschaft, nichts von ihr Losgelöstes, sondern ein glückliches, lebendiges Glied der Gesamtveranstaltungen ihres Lebens. Sie ist nicht Unterrichts- und Erziehungsanstalt, sondern schlechthin die Lebensstätte der Jugend, beherrscht von ihrem ureigenen Lebensgesetz.

Arbeitsschule. Das Leben der Gesellschaft bewegt und gestaltet sich mit der Formentfaltung ihrer Wirtschaft. Die materielle und geistige Produktion entfesselt in unendlicher Wechselwirkung und Mannigfaltigkeit die Gesamtkräfte ihrer Glieder. Unter dies Gesetz stelle sich auch die Schule. Arbeit bilde und forme den Menschen.

Die Schule sei darum eine Stätte sinnvoller Arbeit, die je nach großstädtischen oder ländlichen Voraussetzungen tatsächliche Lebensbedürfnisse bestreite. In seiner Arbeit ahne das Kind den gewaltigen Produktionsprozeß der Volkswirtschaft, beginne ihn werktätig zu begreifen.

Die Schule sei die Stätte der Auslösung schöpferischer Kraft im Kinde, sie sei die Stätte der Forschung, der Kunst und des darstellenden Gewerbes. Zwischen ihr und der Arbeit in Akademie und Werkstatt besteht kein wesentlicher Unterschied. Hinter der schöpferischen Arbeit des Kindes stehe der Hintergrund der Gesamtkultur des geistig schaffenden Volkes.

Gemeinschaftsschule. In der kommenden, wirtschaftlich und kulturell reicher entfalteten Gesellschaft wird die Schule den Arbeits- und Erbauungsstätten der Menschheit zugeordnet. Das Leben selber flutet durch die Schule. In der Gegenwart muß die Schule in Lebensnähe gerückt werden. In Lebens- und Arbeitsgemeinschaften wachse das Kind natürlich heran. Das Kind diene der Gemeinschaft, die Gemeinschaft diene dem Kinde. Unter der Wechselkraft beider Pole, des Individuellen und des gesellschaftlichen Seins vollziehe sich das Grundgesetz persönlichen Werdens.

Freie Schule. Die Schule sei der Weg des Kindes zu sich selbst, nicht zu Dogmen, Zwecken und Programmen. Jedes begrifflich vorweggenommene Ziel der Erziehung droht Lüge und Verrat am Kinde zu werden. Die Schule ist nicht Werkzeug kirchlicher oder politischer Parteien, sondern Subjekt eigener Lebensäußerungen. Sie kann darum nicht anders als unpolitisch und unkirchlich sein, frei von dem unerträglichen Zwang eines Bekenntnisses.

Einheitsschule. Mit der freien Schule verschwindet zugleich die Klassenschule. Eine wahrhafte Volksgemeinschaft kennt keine Unterschiede des Standes und Besitzes. Ihre Einheitsschule ist kein organisatorisches Zweckgebilde, sondern eine einheitliche, aus innerer Notwendigkeit erwachsene

Kulturveranstaltung vom Kindergarten bis zur Hochschule. Sie ist Kulturwille und Kulturausdruck der Volksöffentlichkeit.

Pädagogische Grundforderung. Der Gedanke der Unversehrtheit des Kindes beherrsche und leite die Schule. Das jugendliche Leben ist der Beginn des menschlichen Lebens überhaupt, es darf nicht zerrissen, gefälscht und vergewaltigt werden. Die Schule unterbricht nicht das Leben, sie hat es zu erfüllen.

Aufbau. Damit sich die Schule zur eignen und freien Verfassung erhebe, ist schon für die Gegenwart die volle Unabhängigkeit des Schul- und Bildungswesens zu fordern. Der Geist der Selbstverwaltung muß alle seine Arbeitsgebiete durchdringen und sie erneuernd gestalten. Die Selbstverwaltungskörper umspannen Stadt und Land und wirken unabhängig von politischen und kleinlichen Gewalten. Der Staat ist Schirmherr ihrer Freiheit, nicht Machthaber ihrer Verfassung. Folgende Maßnahmen sind notwendig:

Die eine Schule biete in sich alle Bildungs- und Wachstumsmöglichkeiten, die dem Reichtum der Begabungen und Fähigkeiten im Kinde entsprechen.

So viele Schulen, wie nötig sind, um die verschiedenen Begabungen und Neigungen zu entwickeln, sie bis an die Hochschulen, Kunst- und Fachschulen hinanzuführen, bilden eine Schuleinheit, die Schulengemeinschaft. Experimentelle Schülerauslese und Begabtenschulen sind unnötig und innerhalb einer natürlichen Schulordnung zu verwerfen.

Der Schulrat einer Schulengemeinschaft (gewählte kollegiale Körperschaft aus Lehrern, Schülern, Eltern und Regierung) bestimmt, unter Achtung des unbedingten Rechts auf Eigenart und Eigenwesen jeder Einzelschule, die Grundformen des Schullebens, führt hierfür die äußeren Bedingungen herbei und fördert die kulturelle Zusammenarbeit der großen Schulgemeinde, Schule und Haus.

Schulpflege und Kulturpflege gehen mit- und ineinander. Die Schulgemeinde sei eine Kulturgemeinde.

Familie und Gemeinschaftsleben sind keine Gegensätze, sie bereichern, vertiefen und ergänzen einander. Die Gemeinschaft löst die Familie ab, wenn sie sich freiwillig aufgibt oder aus inneren oder äußeren Gründen lebensunfähig wird. Horte, Jugendheime, Waisenhäuser, Erziehungsanstalten, auch Gefängnisse werden zu Stätten helfender, fürsorgender und rettender Gemeinschaften innerlich umgewandelt.

Die Schulräte sämtlicher Schulgemeinschaften vereinigen sich zur Schulkammer, die den obersten Ausdruck des Erziehungs- und Bildungswillens der Öffentlichkeit darstellt.

Vertreter der Schulkammer, der Forschungs- und Bildungsanstalten von akademischem Rang, Vertreter sonstiger Volksbildungsveranstaltungen und Vertreter der Regierung bilden den Landesschulrat. Durch ihn vollzieht sich der Ausgleich geistigen Lebens. Er ist der Mittelpunkt der Arbeit aller öffentlichen Bildungsorganisation.

Universitäten und Akademien sind keine Berufs- und Standesschulen, sondern Stätten der Volksbildung. Jeder hat Zutritt, der seine Befähigung für sein Arbeitsgebiet erweist. Die Hochschulräte entsprechen den Schulräten und Schulkammern des unteren Schulwesens, sie sind zusammengesetzt aus Lehrern, Hörern, Vertretern der Regierung und Vertretern wichtiger kultureller und wirtschaftlicher Arbeitsgebiete des öffentlichen Lebens.

Oberschulbehörden, Provinzialbehörden, Kultusministerien sind Verwaltungskörperschaften, Hüter der Reichs- und Landesschulgesetze.

Schluß. Lebensvoll geordnet sind die Schul- und Bildungsveranstaltungen der menschlichen Gesellschaft die natürliche Stätte ihrer Verjüngung. Leben zeugt Leben. Die Jugend lebt nicht mehr einsam und unglücklich neben der Gesellschaft, sondern durchdringt sie von unten her in allen ihren Teilen und Gliedern.

Leitsätze zur Lehrerbildung sind nun auch von der Erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle aufgestellt worden. Sie haben auf Grund der Verhandlungen, die sich auf der Tagung am 20. und 21. November 1920 mit der Frage der Lehrerbildung beschäftigten, die folgende Fassung erhalten:

1. An jeder Hochschule, an der Lehrer irgendwelcher Art ausgebildet werden sollen, muß, soweit es nicht bereits der Fall ist, mindestens ein mit einem ordentlichen Professor zu besetzender Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft errichtet werden. Da die Vielseitigkeit dieses Faches eine völlige Beherrschung und allseitige Pflege durch einen einzigen Hochschullehrer ausschließt, ist es notwendig, daß für diejenigen Teilgebiete, die durch den Inhaber des ordentlichen Lehrstuhls nicht vertreten sind, außerordentliche Professoren berufen, Lehraufträge erteilt und Privatdozenten zugelassen werden.

2. Im Gebiete der Philosophie und Psychologie müssen auch diejenigen Vorlesungen und Übungen vertreten sein, die mit der Erziehungswissenschaft in notwendigem Zusammenhange stehen.

3. Das durch diese Veranstaltungen ermöglichte pädagogisch-philosophische Studium ist für Lehrer aller Gruppen verbindlich.

4. Jeder künftige Lehrer studiert außerdem nach freier Wahl mindestens ein wissenschaftliches Sonderfach. Lehrer, die die Anstellung an Hilfsschulen, Heilerziehungsanstalten, Berufs- oder Fachschulen erstreben, haben die hierfür erforderlichen besonderen wissenschaftlichen und technischen Studien zu treiben.

5. Mit jeder Hochschule muß ein unter der wissenschaftlichen Oberleitung des ordentlichen Professors der Pädagogik stehendes pädagogisches Institut verbunden sein, dessen Aufgabe vornehmlich die vorbereitende Einführung der künftigen Lehrer in ihre spätere berufliche Tätigkeit ist. Notwendig ist eine enge Verbindung dieser Anstalt mit Schulen aller Gattungen, die den Studierenden nach einem fest geregelten Plane Gelegenheit bieten, mit Kindern und Jugendlichen Umgang zu pflegen, ihre Entwicklung zu beobachten, beim Unterricht zuzuhören und eigene Lehrversuche anzustellen. Wenn die Zahl der Erziehungswissenschaft Studierenden es erfordert, sind einer Hochschule mehrere pädagogische Institute anzugliedern.

6. Nach einer Studiendauer von mindestens sechs Halbjahren werden die Studierenden zu einer Prüfung zugelassen, in der ein durch die Prüfungsordnung festzusetzendes Maß von Kenntnissen aus der Pädagogik und den mit ihr in notwendigem Zusammenhange stehenden Wissenschaften und aus einem Sonderfach gefordert wird. Die Anforderungen für dies Sonderfach müssen den in der Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen für ein Hauptfach gestellten entsprechen. Für Lehrer an Hilfsschulen und Heilerziehungsanstalten tritt eine Prüfung in den heilerziehlichen Fächern, für Berufs- und Fachschullehrer die entsprechende fachtechnische Prüfung hinzu.

Die wissenschaftlichen und praktischen Ziele der Lehrerbildung in einem kürzeren als einem dreijährigen Studium zu erreichen, hält die Erziehungswissenschaftliche Hauptstelle für unmöglich.

7. Das Bestehen der in Satz 6 gekennzeichneten Prüfung berechtigt zur vorläufigen Anstellung als Lehrer an einfachen und gehobenen Volksschulen oder — unter Voraussetzung der hierfür nötigen besonderen Fachbildung — als Lehrer für ein Kunstfach an allgemeinbildenden Schulen der verschiedensten Art oder endlich — unter der entsprechenden Voraussetzung — als Lehrer an Hilfsschulen, Heilerziehungsanstalten und Berufsschulen. Die Befähigung zur endgültigen Anstellung ist von einer mindestens zweijährigen Bewährungsfrist abhängig zu machen, an deren Ende der Nachweis einer geregelten beruflichen Fortbildung zu erbringen ist.

8. Die Anforderungen der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen bleiben in der bisherigen Höhe bestehen. Doch ist Pädagogik für alle Prüflinge Pflichtfach und kann in einem durch die Prüfungsordnung besonders festzusetzenden Umfange an die Stelle eines der beiden jetzt geforderten Hauptfächer treten.

Alle Forderungen gelten gleichmäßig für Lehrende beider Geschlechter. Die Bildung der Hochschullehrer sowie der berufstechnischen Lehrer an den Fachschulen wird durch sie nicht berührt.

Als Versuchsschule in Dresden ist auf Antrag des Lehrervereins von den städtischen Körperschaften eine vollausgebaute Volksschule zur Verfügung gestellt worden. Ihre Aufgabe soll sein, die Gedanken der Arbeitsschule im Rahmen eines Schulganzen versuchsmäßig zu verwirklichen. Erforderlich dazu war, daß sich auf freie Meldung hin ein eigener Lehrkörper bildete. Für die Unterrichtsarbeit sind die geltenden Stoff- und Stundenpläne unverbindlich. Die Pflichtstundenzahl der Lehrenden hat man herabgesetzt, die Klassenstärke aber beibehalten. Für die innere und äußere Organisation des gesamten Schullebens besteht im übrigen die Freiheit gemeinsamer Vereinbarung. Vierteljährlich ist über die Arbeit zu berichten; am Jahresschluß gibt der Leiter einen Gesamtbericht. Durch aufklärende Vorträge haben die Lehrenden die Teilnahme für die Versuchsschule wachzuhalten. Der Einblick in die Arbeit ist so weit als möglich im Unterrichtsbesuch zu gestatten. Eingegliedert in die Schule ist eine Schülerwerkstatt. Zur wissenschaftlichen Auswertung der gewonnenen Ergebnisse wie überhaupt zur fachmännischen Bearbeitung der Fragen des Volksschulwesens plant man, ein Institut für Jugendkunde zu gründen.

Eine Ausstellung „Das Kind" war verbunden mit der Tagung „Die Schulkinderfürsorge als Teilaufgabe der allgemeinen Wohlfahrtspflege, veranstaltet am 10. und 11. Juni in Düsseldorf vom Verein für Säuglingsfürsorge und Wohlfahrtspflege im Regierungsbezirk Düsseldorf und dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin und dessen Zweigstelle in Essen. Die Ausstellung bot die folgenden Abteilungen:

I. Das Schulkind als bevölkerungspolitischer Faktor: Zahl der Schulkinder absolut und relativ.

II. Gesundheitliche Entwicklung: Wachstum, Gewicht, Körperproportionen, Ernährung, Kleidung, Schlaf, allgemeine Hygiene.

III. Geistig-sittliche Entwicklung: Entwicklung des Intellekts, der Sinne und Phantasie, Willensbildung, ästhetische Erziehung, Experimentalpsychologie, Erzeugnisse des Kindes in Spiel und Arbeit.

IV. Fürsorgebedürftigkeit: a) Gesundheitlich: Unterernährung, Wohnungsverhältnisse, Tuberkulose, sonstige Gefährdung gesundheitlicher Art, Sterblichkeit. b) Geistig-sittliche Gefährdung: Verwahrlosung, Kriminalität, Fürsorgeerziehung.

V. Offene Fürsorge: Schularzt und Schulzahnpflege, Wohlfahrtspflegerin, Schulpflegerin, Schulschwester.

VI. Ernährungs- und Erholungsfürsorge: Schulspeisungen, Schwimmbäder, Luft- und Lichtbäder, Solbäder, Schülergärten, Walderholungsstätten, Waldschulen, Ferienkolonien, Stadtkinder aufs Land, Seehospize, Kinderheilstätten.

VII. Pädagogische Fürsorge: Lesestuben, Werkstätten, Horte, Heime, Lichtspiele.

XIII. Grenzfragen zur Schulpädagogik: Arbeitsschule, Werkunterricht, Reformschulen, Hilfsschulen, Schulkindergarten.

IX. Grenzfragen zur Jugendpflege und Jugendbewegung: Behördliche, konfessionelle und sonstige Jugendpflege, Klubs, Jugendbewegung, Wandervogel usw., Jugendringe.

X. Anschauungsmittel: Statistiken, Tabellen, graphische Darstellungen, Fragebogen, Tagebücher, Beobachtungsmethoden und Resultate, Listenführung, Dienstanweisungen, Berichte, Arbeitspläne, Stundenpläne, Broschüren, Prospekte, Lichtbilder, Büchereien, Inneneinrichtung, Beschäftigungsmittel, Musterschrank, Handwerkszeug, Modelle, Gegenbeispiele.

Das pädagogisch-psychologische Institut München hat mit dem Arbeitsplan für das Winterhalbjahr 1920/21 seine Veranstaltungen beträchtlich erweitert. Neben der Einführung in die Methoden und Fortschritte auf den psychologischen Gebieten der Erziehungswissenschaft werden auch vordringliche Fragen der Erziehungs- und Schulreform in den Kreis der Vorlesungen und Übungen einbezogen. Mit Rücksicht auf die Aufgaben der künftigen Reichsschulgesetzgebung wird nach einem Wunsche des Bildungsausschusses im Bayerischen Lehrerverein begonnen, einen theoretischen und praktischen Unterricht in den Gedankenkreis der Arbeitsschule einzuführen. Zugleich soll eine engere Verbindung einiger Arbeitsgemeinschaften mit dem Institut angebahnt werden. Auch die Bedürfnisse der Junglehrerschaft sollen Berücksichtigung erfahren. Der Plan nennt das Folgende:

I. Allgemeine Vorlesungen.

1. Einführung in die Methoden der Psychologie, pädagogischen Psychologie und exakten Didaktik (Psychologisches Praktikum, 1. Teil), geleitet von Albert Huth, Assistent am pädag.-psychologischen Institut. 30 Stunden.

2. Der pädagogische Arbeitsgedanke und seine Durchführung in der deutschen Volksschule. 1. Teil.

a) Arbeitspädagogik im Anschauungsunterricht (Vorführung arbeitsunterrichtlicher Verfahren und anschließende Übungen), 10 Stunden, anschließend Klassenbesichtigung, geleitet von Oswald Warmuth.

b) Einführung in das schaffende Lernen beim elementaren naturwissenschaftlichen Unterricht nach Raymund Fischers Lehrverfahren. Geleitet von Raymund Fischer und Wilhelm Hausmann.

3. Die Entwicklung des sittlichen Bewußtseins im Kindes- und Jugendalter (psychologische Vorfragen der Religions- und Moralpädagogik). Dozent: Universitätsprofessor Dr. A. Fischer.

II. Vorlesungen und Vorträge unter Berücksichtigung der Zwecke der Arbeitsgemeinschaften.

1. Arbeitsgemeinschaft für Berufskunde und Berufsberatung.
   a) Einführung in die Problemkreise der Berufsberatung. Dozent: Otto Ueberreiter.
   b) Eigenprobleme der weiblichen Berufsberatung. Hedwig Prutz, Leiterin der Berufsberatungsstelle des Vereins für Fraueninteressen.
   c) Gesundheit und Beruf. Dozent: Medizinalrat Dr. Seiffert.
   d) Einführung in den praktischen Arbeiterschutz. Oberregierungsrat Klebe.
   e) Einführung in die Sozialversicherung. Dozent: Regierungsrat Dr. Eichesbacher.
   f) Überführung der 1920 schulentlassenen Jugend ins Erwerbsleben (Berufsberatung — Lehrstellenvermittlung.) August Kästle, Arbeitsvermittler am Städt. Arbeitsamt.
   g) Arbeitsmarktlage in Bayern. Betriebsinspektor Kellner am Städt. Arbeitsamt.
   h) Berufskunde, Berufsberatung und Schule. a) Theoretischer Teil. Dozent: Universitätsprofessor Dr. A. Fischer. b) Praktischer Teil. Dozent: Otto Ueberreiter.
2. Arbeitsgemeinschaft zur Pflege der sittlichen Erziehung.
3. Arbeitsgemeinschaft für Begabungsforschung. Über Personalbogen. Albert Huth.

III. Wissenschaftliche Arbeiten.
(Leitung: Professor Dr. A. Fischer.)

1. Wissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft des Instituts. (Fortführung der begonnenen Arbeiten.)
2. Arbeitsgruppe für Berufsberatung.
   a) Überarbeitung und Fortführung der Merkblätter für die Berufswahl.
   b) Durchführung einer Erhebung über die psychologischen Grundlagen der Berufseignung.
   c) Entwurf eines Berufswahlbogens.
3. Arbeitsgruppe für Begabungsforschung. Bearbeitung eines psychologisch-pädagogischen Personalbogens für die bayerischen Schulen.

Das Institut für Jugendkunde in Bremen erstattet seinen Jahresbericht 1920. War es seither durch wirtschaftliche Sorgen ernstlich in seinem Bestehen gefährdet, so ist es nunmehr dank öffentlicher Unterstützung sichergestellt. Es wurden ihm im Jahre 1920 vom Staate zu einmaligen Ausgaben 10000 Mark zur Verfügung gestellt und außerdem zur Deckung fortlaufender Ausgaben 4000 Mark in den Haushalt der Unterrichtsverwaltung eingesetzt. Auch das Jugendamt überwies 2000 Mark aus seinen Mitteln. Ferner sind drei Räume zur Verfügung gestellt worden. Die wissenschaftlichen Arbeiten des Instituts haben unter der Leitung seines Vorsitzenden Dr. Th. Valentiner einen guten Fortgang genommen. Über die im Jahre 1919 veranstaltete Umfrage über „Erinnerungen an den biblischen Geschichtsunterricht" erschien im Bremer Schulblatt ein ausführlicher Bericht. Fortgesetzt wurden die Arbeiten, die sich um das Begabungsproblem gruppieren. Der psychologische Beobachtungsbogen des Instituts, der von der Lehrerkammer mit einigen Änderungen angenommen und in dieser Form von der Schulbehörde in den Bremer Volks- und Vorschulen für die zu höheren Schulen angemeldeten Schüler eingeführt ist, ist zum ersten Male im Februar 1920 von den Lehrkräften ausgefüllt und bei der Aufnahme zu Ostern 1920 gebraucht worden. Daß er auch 1921 zu dem gleichen Zwecke durch die Schulbehörde vom Institut für Jugendkunde bezogen und den Schulen zur Ausfüllung zugesandt worden ist, darf wohl als Zeichen dafür angesehen werden, daß er sich als brauchbar erwiesen hat. Zur Einführung in den Gebrauch des Bogens fanden Vorträge mit anschließenden Besprechungen statt. Als Er-

gänzung des Beobachtungsbogens wurde auch ein kurzer Bogen zur Feststellung der häuslichen Verhältnisse der Schüler durch die Schulpflegerinnen ausgearbeitet und seine Verwendung der Schulbehörde empfohlen[1]). — Neben der Schülerauslese beschäftigt ferner den Ausschuß für das Begabungsproblem seit langer Zeit die Frage der Berufsberatung. Um weitere Kreise für diese Frage zu interessieren und zur Mitarbeit heranzuziehen, wurde Universitätsprofessor W. Stern aus Hamburg zu einem zweistündigen Vortrage nach Bremen gerufen. — Auf Wunsch der Zentrale für Berufsberatung hat der Ausschuß einen Fragebogen für die Schulen (Fragebogen Nr. 1, vom Schüler auszufüllen und Fragebogen Nr. 2, für die Hand des Lehrers und des Schularztes) bearbeitet. Der Bogen wurde auf Grund von 14 in anderen Städten benutzten Berufsfragebogen, die dem Institut vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin zur Verfügung gestellt wurden, sowie auf Grund der einschlägigen wissenschaftlichen Arbeiten aufgestellt. In Verbindung mit anderen Instituten Deutschlands, wo die psychologische Seite der Berufsberatung erforscht und bearbeitet wird, sollen im kommenden Jahre die erst angefangenen Arbeiten weitergeführt werden.

Sobald die neuen Institutsräume bezogen sein werden, wird es möglich sein, das neu erworbene Instrumentarium sowie die Testsammlung zur weiteren Verwendung kommen zu lassen. Das Instrumentarium wird vor allen Dingen Demonstrationszwecken im Seminarunterricht dienen. Es ist aber auch eine experimental psychologische Arbeit in Angriff genommen, zu der die Herren Professoren Calzia, Direktor des phonetischen Laboratoriums in Hamburg, und Dr. Heinitz, wissenschaftl. Hilfsarbeiter am gleichen Institut, ihre Mitarbeit freundlich zugesagt haben.

Dem praktischen Ziel der Jugendbildung und Jugendpflege war die Arbeit des Jugendschriftenausschusses des Instituts gewidmet. Durch ihn wurde eine ganz neue Einrichtung ins Leben gerufen, die nicht nur hier in Bremen, sondern auch außerhalb Beifall gefunden hat. Es wurden für Seminaristen, Seminaristinnen, Oberlyzeistinnen und Kindergärtnerinnen fortlaufend während des Sommers Kurse abgehalten, die die Aufgabe hatten, in das ganze Gebiet der Jugendschriftenfrage einzuführen. Das Institut verfolgte mit diesen Kursen einen doppelten Zweck. Einmal sollten die zukünftigen Lehrer und Lehrerinnen für dieses wichtige Gebiet eingehender und gründlicher vorgebildet werden, als das bisher durch das Seminar geschehen konnte; und dann wünscht sich das Institut für seine alljährlichen Weihnachtsausstellungen von guten Jugendschriften Helfer und Helferinnen heranzubilden, die imstande sind, den kaufenden Eltern und Kindern mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Zur Herausgabe eines neuen Verzeichnisses empfehlenswerter Jugendschriften und zur Veranstaltung der Weihnachtsausstellung trat das Institut in Verbindung mit der Jugendschriftenkommission des Lehrervereins. Die gemeinsam an verschiedenen Schulen veranstalteten Ausstellungen fanden die Unterstützung weiter Kreise der Bevölkerung. Auch muß dankbar anerkannt werden die Unterstützung, die der bremische Buchhandel und der Guttemplerorden dem Institut haben angedeihen lassen.

---

[1]) Diese Vorträge erscheinen soeben in erweiterter Form unter dem Titel: Dr. Th. Valentiner, Zur Auslese für die höheren Schulen. Beiheft 28 zur Zeitschr. f. angew. Psychol. Leipzig, Barth 1921. Mit einer Beilage: Beobachtungsbogen.

Das Institut J. J. Rousseau in Genf bildet als Hochschule für Erziehungswissenschaft in allen pädagogischen Lehrgebieten aus. Vornehmlich führt es in die wissenschaftlichen Methoden ein, die dem Ausbau der Kinderpsychologie und der Bildungslehre dienen. Im Jahre 1912 durch Ed. Claparède, dem Professor für Psychologie und Pädagogik an der Universität Genf begründet, hat es unter seiner Leitung bisher zahlreiche leitende Kräfte für alle Schulformen ausgebildet, ferner Assistenten an Laboratorien für Kindeskunde (Psychologie und experimentelle Pädagogik), Leiterinnen von Kindergärten, Sozialarbeiter und -arbeiterinnen an Einrichtungen für Kinderschutz usw. Die hauptsächlichen Lehrgegenstände sind: Experimentelle Psychologie, Kindespsychologie, Anthropometrische Messungen, Kinderkrankheiten, Pathologie und Heilbehandlung der Abnormen, Psychologie und Pädagogik der Abnormen, Sittliche Erziehung, Psychoanalyse, Geschichte und Philosophie der großen Erzieher, Körperliche Erziehung, Schulhygiene, Kinderschutz, Didaktik, Zeichnen und Handfertigkeit im Dienste des Unterrichts, Erziehung des Kleinkindes. Kursteilnehmer mit besonderem Interesse für das Kleinkind erhalten ihre praktische Ausbildung in einem Tagesheim für Kinder von 3—8 Jahren („Maison des Petits"), das dem Institut angegliedert ist. Die Hochschule nimmt Schüler beiderlei Geschlechts auf, im Alter von mindestens 18 Jahren. Die durchschnittliche Studienzeit zur Erlangung eines Diploms ist zwei Jahre.

Das Rousseau-Institut will gleichzeitig eine Forschungs- und Auskunftsstelle sein. Neben den jeweils angekündigten Kursen und außer den Zusammenkünften und Ausflügen, die im Verlauf des Semesters stattzufinden pflegen, werden die Teilnehmer angeregt, eigene Untersuchungen vorzunehmen, Erfahrungen für Sonderstudien zu sammeln, sich mit den Methoden wissenschaftlicher Forschung vertraut zu machen und sich an den Sammlungen des Instituts zu versuchen. Sie werden auch zur Mitarbeit an den laufenden wissenschaftlichen Arbeiten herangezogen.

Als Organe des Instituts dienen die Zeitschrift „L'Intermédiaire des Educateurs" und die Schriftenreihe „Collection d'actualités pédagogiques" (Delachaux et Niestlé, édit., Neuchâtel).

Ein Verein zur Förderung der experimentellen Psychologie an der Universität Köln ist unter dem Namen „Psychologische Gesellschaft" im Februar 1921 gegründet worden. Dem Ehrenausschuß gehören an: Regierungspräsident Geheimer Oberregierungsrat Brugger, Staatskommissar für die Universität Köln, Oberbürgermeister Dr. Adenauer, Vorsitzender des Kuratoriums der Universität Köln, Geheimer Medizinalrat Professor Dr. med. Moritz, Rektor Magnificus, Geheimer Regierungsrat Professor Dr. iur., Dr. phil. Eckert, Prorektor, Konsul Heinrich von Stein, Geh. Kommerzienrat Dr. Louis Hagen, Präsident der Handelskammer, Beigeordneter Professor Dr. Krautwig; im wissenschaftlichen Beirat sitzen Dr. med. Aschaffenburg, ord. Professor für Psychiatrie, Dr. iur. Baumgarten, ord. Prof. für Strafrecht, Straf- und Zivilprozeßrecht, Dr. phil., Dr. iur. h. c. Driesch, ord. Professor für Philosophie, Dr. iur. Ebers, ord. Professor für öffentliches Recht, Geh. Regierungsrat Dr. iur., Dr. phil. Eckert, ord. Prof. für Staatswissenschaften, Geh. Medizinalrat Dr. med. Hering, ord. Prof. für pathologische Physiologie, Dr. phil. Scheler, ord. Prof. für Philosophie und Soziologie, Geh. Regierungs-

rat Dr. phil. Thiess, ord. Prof. für Staatswissenschaften. Die Gesellschaft wendet sich an alle, die an ihren Zielen interessiert sind, mit folgendem von Stadtschulrat Schu, Privatdozent Dr. med. et phil. Kurt Schneider, Privatdozent Dr. J. Lindworsky u. a. unterzeichneten Aufruf:

Die Not der Zeit droht unserem Vaterlande nach so vielem andern auch jede Führerschaft im Reich des Wissens zu rauben. Weil der Staat nicht mehr wie früher in der Lage ist, die wissenschaftliche Forschung zu unterstützen, sind ganze Provinzen des geistigen Besitztums in Gefahr, uns verloren zu gehen. Mit diesem Verluste wäre Deutschlands Sklavenlos endgültig besiegelt. Dieses Unheil muß verhütet werden. Es kann abgewehrt werden, wenn alle, denen die Früchte eines Forschungszweiges zugute kommen, sich für dessen Rettung einsetzen. Deshalb müssen die weitesten Kreise der Bevölkerung für das Gedeihen der wissenschaftlichen Forschung interessiert werden.

Mehr als manche andere ist die noch junge, auf deutschem Boden gewachsene Wissenschaft der experimentellen Psychologie gefährdet.

Zu ihrem Schutze sind die Unterzeichneten zu einer „Psychologischen Gesellschaft" zusammengetreten. Diese Gesellschaft will durch gemeinverständliche Vorträge für die Gesamtheit ihrer Mitglieder und durch wissenschaftliche Veranstaltungen für besonders Interessierte das Verständnis für die Bedeutung der experimentellen Psychologie wecken und anderseits Geldmittel aufbringen, um die experimentelle Psychologie zunächst an der Universität Köln zu fördern.

Wir wenden uns darum mit der Aufforderung zum Beitritt an alle, die aus dem Fortschritt der experimentellen Psychologie Nutzen ziehen, an Eltern und Erzieher, denen sie einen bessern Einblick in die Seele des Kindes verschafft, an Lehrer und Geistliche, denen sie den Zugang zur Seele des Nächsten erschließt, aber auch an Ärzte und Juristen, ebensowohl wie an Arbeiter, Techniker, Kaufleute und Industrielle, deren Berufsarbeit sie in nicht geringem Maße zu fördern vermag.

Der Jahresbeitrag für Mitglieder beträgt 10 M.; für lebenslängliche Mitgliedschaft 300 M.; als Stifter gelten solche, die durch namhafte Beiträge sich besondere Verdienste um die Gesellschaft erwerben.

Ein Aufruf zur Begründung von pädagogischen Arbeitsgemeinschaften wird von Cassel aus verbreitet. Er lautet: „Die wirtschaftliche Notlage unseres Volkes hat auch die geistigen Güter in einer Weise verteuert, daß die Beschaffung pädagogischer Werke, das Halten von Fachzeitschriften, die Einrichtung von Ferienkursen an den Universitäten und damit die pädagogische Weiterbildung der deutschen Lehrerschaft aufs Schwerste gefährdet ist. Wenn unser Schulwesen auf seiner bisherigen Höhe erhalten bleiben soll, so ist es notwendig, daß die weiterstrebenden Lehrer und Lehrerinnen sich zur Beschaffung pädagogischer Fortbildungsmittel zu Not- und Arbeitsgemeinschaften in ähnlicher Weise zusammenschließen, wie es die Universitäten bereits getan haben.

Durch den lebendigen Austausch des gesprochenen Wortes kann in pädagogischen Arbeitswochen weiten Kreisen der deutschen Lehrerschaft Gelegenheit geboten werden, Führer auf dem Gebiet neuzeitlicher Erziehungs- und Unterrichtslehre zu hören.

Weiter bedürfen zahlreiche Probleme (Begabungsforschung, Intelligenzprüfung, Berufsberatung u. a.) der Aussprache und der Erprobung in der praktischen Schularbeit, Aufgaben, die nur durch ein Zusammenarbeiten aller an der Erziehung Beteiligten gelöst werden können.

Endlich macht die Neugestaltung des deutschen Schulwesens in der Einheitsschule eine engere Fühlungnahme der verschiedenen Schulgattungen notwendig. Es muß neben den vorwiegend der Vertretung der Standesinteressen dienenden bisherigen Berufsorganisationen auch Stellen geben, wo die allen Schularten gemeinsamen Probleme des Schulaufbaues (Arbeitsschule, Sozialpädagogik, Übergang in die höheren Schulen u. a.) gemeinsam besprochen und vorurteilsfrei geprüft werden können.

Deshalb haben sich in Cassel Lehrer und Lehrerinnen aller Schularten und Mitglieder der Provinzial-Schulbehörde zu einer Arbeitsgemeinschaft für Pädagogik zusammengeschlossen. Ähnliches wird sicherlich auch an anderen Orten geschehen sein. Im Interesse unseres Schulwesens halten wir nun für notwendig, daß

1. die schon vorhandenen Arbeitsgemeinschaften miteinander Fühlung nehmen zu gemeinsamem Vorgehen bei der Einrichtung pädagogischer Arbeitswochen und anderer Veranstaltungen der pädagogischen Weiterbildung ihrer Mitglieder, und daß sich
2. an möglichst vielen Orten Mitglieder aller Lehrerkollegien zu gemeinsamer Arbeit zusammenschließen“ [1]).

Ein Reichsverband deutscher mathematischer Gesellschaften und Vereine (Mathematischer Reichsverband) ist in Göttingen gegründet worden. Ihm traten u. a. sofort bei: die deutsche Mathematiker-Vereinigung, der Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, die Mathematischen Gesellschaften von Berlin, Wien, Hamburg, Göttingen, Aachen, der math.-naturw. Verein in Württemberg, die Groß-Berliner Vereinigung zur Förderung des mathematischen Unterrichts. Die Aufgabe des Reichsverbandes ist, die wechselseitigen Beziehungen zwischen den einzelnen in ihm vereinigten Körperschaften zu fördern und im besonderen zur gegenseitigen Befruchtung von Wissenschaft und Unterricht beizutragen. Er wird die Stellung der Mathematik im öffentlichen Leben nach jeder Richtung hin vertreten und stellt sich die Aufgabe, im deutschen Volk das Verständnis für ihre praktische und kulturelle Bedeutung zu verbreiten. Bei den gegenwärtigen Reformbestrebungen an allen Schularten soll der Mathematik der gebührende Rang verschafft und erhalten werden.

Eine exakte Prüfung der okkulten Erscheinungen will die Psychologische Gesellschaft in Berlin durchführen. Sie hält eine solche Aufgabe für nötig, da der Wissenschaft vielfach vorgeworfen wird, daß sie die ihr obliegende Pflicht zur Feststellung und Erklärung parapsychologischer Tatsachen nicht hinlänglich erfüllt habe. Die Gesellschaft will zunächst den sich in Berlin aufhaltenden Personen, die im Besitze „okkulter“ Fähigkeiten zu sein glauben, Gelegenheit zu einer Untersuchung durch Gelehrte geben, die mit dem Gebiet, den Methoden und den Fehlerquellen vertraut sind. Sie hat dazu

[1]) Mitteilungen und Vorschläge werden erbeten an Herrn Dr. H. Küster, Studienrat, Cassel, Achenbachstr. 2, Erster Vorsitzender der pädagog. Arbeitsgemeinschaft.

einen Ausschuß gewählt, dem Dr. R. Baerwald, Prof. Dessoir und Geh. Rat Albert Moll angehören. Als Hauptprobleme für die Arbeit des Ausschusses gelten die Fragen: 1. Gibt es ein (räumliches oder zeitliches) Hellsehen? 2. Gibt es eine Telepathie, d. h. eine Gedankenübertragung ohne Vermittlung der allgemein anerkannten Wahrnehmungsmöglichkeiten? 3. Gibt es eine Telekinesie, d. h. gibt es Personen, die fähig sind, Gegenstände ohne die bekannten mechanischen Kräfte in Bewegung zu setzen? 4. Gibt es Materialisation von Verstorbenen oder andere Materialisationen, gibt es Personen, aus deren Fingern oder aus deren Mund sich fühlbare oder sichtbare Stoffe entwickeln, die die Form von Körperteilen oder sogar von ganzen Körpern annehmen und schließlich wieder spurlos verschwinden können? — Jeder, der überzeugt ist, daß eine dieser Fragen bejaht werden muß und daß er hierfür einen unbedingt zwingenden experimentellen Beweis vor dem Ausschuß erbringen kann, wird gebeten, sich bei Geh. Rat Albert Moll, Berlin W 15, Kurfürstendamm 45, schriftlich zu melden.

Ein Lehrgang über Berufsberatung unter besonderer Berücksichtigung der Zusammenarbeit von Schule und Berufsamt wurde vom 27. Juni bis 2. Juli 1921 in Frankfurt am Main abgehalten. Die Vortragsfolge war so gestaltet, daß in dieser „Berufsberatungswoche" alle wichtigeren Probleme des Gebietes aufgerollt wurden. Sämtliche Vorträge sollten grundsätzlich mit nachfolgender Aussprache verbunden sein. Besichtigungen unter sachkundiger Führung waren eingegliedert. Der Arbeitsplan hatte die folgende Gestalt:

1. Die Organisation der Berufsberatung: Eröffnung des Lehrganges (Stadtrat Dr. J. Ziehen, Professor an der Universität). — Die Grundlagen der Berufsberatung und die Aufgaben der Berufsämter (Alex Menne, Leiter des Städtischen Berufsamts). — Die besonderen Aufgaben der Berufsberatung für die weibliche Jugend (Emma Loewe, Leiterin der Abteilung f. höhere Frauenberufe beim Städtischen Berufsamt). — Die Berufsberatung der Studierenden und die besonderen Aufgaben der akademischen Berufsämter (Dr. K. Kunze, Geschäftsführer des Berufsamts für Akademiker [E. V.]).

2. Die Zusammenarbeit von Schule und Berufsamt: Die Aufgaben der Schule bei der Berufsberatung (Studienrat Dr. F. Schramm). — Berufskundliche Belehrungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht (Rektor Wilh. Meyer). — Berufsethische Unterweisungen in den geisteswissenschaftlichen Fächern (Mittelschullehrer August Möller, Lehrer an der Reform-Volksschule). — Berufspsychologische Beobachtungen in der Schule (Stadtschulrat H. Schüßler).

3. Die psychologischen Grundlagen: Berufspsychologische Untersuchungen in der Oberprima einer Oberrealschule (Studienrat Dr. J. Wagner). — Berufspsychologische Eignungsprüfungen nach der Experimentalmethode (mit Demonstrationen) (Privatdozent Dr. H. Henning). — Die seelische Struktur des Pädagogen, als Beispiel eines Berufsbildes (Universitäts-Professor Dr. Otto Schulze). — Auf Wunsch Besichtigungen: Berufsamt, Gewerbeschule, Lehrwerkstätten, Jugendherberge u. a.

4. Die hygienischen Grundlagen der Berufsberatung: Die Berücksichtigung der körperlichen Eignung bei der Berufswahl (Stadtarzt Dr. W. Fischer-Defoy). — Die seelische Berufseignung vom Standpunkt des Arztes (Stadtarzt Dr. W. Fürstenheim, Leiter der städtischen Jugendsichtungsstelle). — Fürsorgerische Maßnahmen bei der Berufsberatung erwerbsbeschränkter und gefährdeter Jugendlicher (Magistratsassessor Dr. H. Ganß, Direktor am Städtischen Jugendamt). — Die Aufgaben der Fortbildungsschule bei der Berufsberatung (Fachschuldirektor H. Schmitz).

5. Die wirtschaftspolitischen Grundlagen der Berufsberatung: Berücksichtigung der Lage des Arbeitsmarktes und der wirtschaftlichen Aussichten in den einzelnen Berufen (Stadtrat K. Möller, Vorsitzender des Städtischen Arbeitsamts). — Das Lehrverhältnis und seine rechtlichen Grundlagen (Magistrats-Syndikus Dr. M. Michel). — Was erwarten Handwerk und Technik von der Berufsberatung in Schule und Berufsamt? (Diplom-Ingenieur Hans Kämpf, Referent über das Lehrlingswesen beim Handwerksamt). — Wie kann die organisierte Arbeitnehmerschaft Schule

und Berufsamt bei der Berufsberatung wirksam unterstützen? (Gewerkschaftssekretär O. Misbach vom Gewerkschaftskartell).

6. Berufsberatung im Lichte des modernen Arbeitsschulgedankens (Stadtverordneter Lehrer W. Schütz). — Der Begriff der Arbeit, entwickelt im Unterricht einer Mädchenklasse (Vorführung der Unterprima einer Oberrealstudienanstalt) (Studienrat Anna Hoffa). — Wie können Eltern und Elternbeiräte zur Mitwirkung in Schule und Berufsamt erfolgreich herangezogen werden? (Pfarrer Lic. theol. W. Lueken, Vorsitzender des Verbandes der Elternbeiräte der höheren Schulen).

Die psychologischen Vorlesungen und Übungen an den deutschen Hochschulen im Sommerhalbjahr 1921 ergeben die folgende, die neueren Entwicklungsrichtungen der Psychologie deutlich widerspiegelnde Übersicht:

Münster. Brunswig: „Psychologie", Übungen über „Das Ich und die Seele"; Ettlinger: „Pädagogisch-psychologische Übungen"; Kabitz: „Jugendkunde"; Hielscher: „Experimentell-psychologische Übungen"; Goldschmidt: „Grundriß der Experimentalpsychologie", Experimental-psychologisches Praktikum", „Anleitung zu selbständigen experimentalpsychologischen Arbeiten"; J. Weber: „Arbeiterauslese und Berufsberatung auf Grund der psychologischen Beobachtung und Prüfung. Praktische Übungen zur kritischen Beurteilung der Methoden"; Többen: „Über Psychopathologie der Jugend"; Steffes: „Religionspsychologisches Seminar". — **Düsseldorf.** J. Weber: „Die Psychotechnik in der Industrie und im Wirtschaftsleben", „Die praktische Psychologie in der Schule". — **Köln.** Driesch: „Allgemeine Psychologie"; Lindworsky: „Wirtschafts- und Berufspsychologie", „Psychologisches Kolloquium, Praktikum und Anleitung zu psychologischen Arbeiten"; Kahl: „Pädagogische Psychologie". — **Bonn.** Selz: „Rechts-, Wirtschafts- und Berufspsychologie"; Poppelreuter: „Psychologische Begutachtung der Arbeits- und Berufseignung an Normalen und Nervenkranken"; Störring: „Psychologie", „Pädagogische Psychologie der sittlichen Entwicklung", „Diskussionen über neuere psychologische Arbeiten"; Erismann: „Grenzprobleme der Seelenforschung: Psychologie des Unterbewußten"; Kutzner: „Einführung in die experimentelle Pädagogik", „Die Entwicklung der Apperzeption des Schulkindes"; Erismann und Kutzner: „Einführungskurs in die experimentelle Psychologie". — **Detmold.** Schmidt: Einführung in die psychologischen Grundlagen für die Berufsberatung." — **Marburg.** Jaensch: „Psychologie des Kindes- und Jugendalters", „Experimentell-psychologische Untersuchungen". — **Gießen.** Sommer: „Experimentelle Psychologie und Psychiatrie"; Messer „Psychologie (besonders für Pädagogik und Jurisprudenz)"; Koffka: „Psychologisches Kolloquium, Praktikum und Anleitung zu experimentellen Arbeiten"; E. Stern: „Einführung in die industrielle Psychotechnik"; „Einheitsschule, Arbeitsschule und Gemeinschaftsschule im Lichte der experimentellen Pädagogik". — **Frankfurt a. M.** Schultze: „Anleitung zu Arbeiten über Psychologie und Pädagogik", „Anleitung zur Menschenkenntnis"; Henning: „Psychologie der Reklame"; Gelb: „Gehirn und Seele"; Schumann und Gelb: „Psychologisches Praktikum". — **Darmstadt.** Schrader: „Übungen zur Psychotechnik". — **Greifswald.** Schwarz: „Allgemeine Psychologie". — **Hamburg.** W. Stern: „Psychologische Übungen"; „Anleitung zu psychologischen Arbeiten in der Jugendkunde"; Werner: „Experimentalpsychologische Übungen zur Denkpsychologie". — **Kiel.** Wittmann: „Psychologie und Wirtschaftsleben". — **Göttingen.** G. E. Müller: „Methodik der Gedächtnisuntersuchung", „Experimentell-psychologische Arbeiten"; Baade: „Anwendungen der Psychologie im modernen Leben (sozial und wirtschaftlich)", „Praktische Arbeiten im psychologischen Institut". — **Jena.** Linke: Einführung in die Psychologie"; Weiß „Pädagogische Psychologie", „Pädagogisch-psychologische Übungen zur Berufsberatung". — **Braunschweig.** Schuchart: „Berufsberatung und Berufseignung (Psychotechnik)". — **Halle.** Ziehen: „Experimentell-psychologische Übungen"; Pfeifer: „Psychologische Untersuchung und Behandlung von Hirnverletzten". — **Leipzig.** Krueger: „Psychologie des Gefühls- und Willenslebens"; Wirth: „Psychologie der Apperzeption"; Brahn: „Kinder- und Jugendlichenpsychologie", „Arbeitswissenschaft". — **Mannheim.** Lysinski: „Die psychologischen Grundlagen der Betriebswissenschaft"; Peters: „Pädagogische Psychologie"; Peters und Argelander: „Experimentelle Übungen zur pädagogischen Psychologie". — **Heidelberg.** Gruhle: „Pädagogische Psychologie", „Arbeiten im psychologischen Laboratorium"; Jaspers: „Grundriß der philosophischen Systematik und der allgemeinen Psychologie". — **Tübingen.** Groos: „Psychologie"; Deuchler: „Päd. Psychologie", „Übungen über die Methoden der pädag. Psychologie". — **Würzburg.** Marbe: „Experimente und Demonstration zur Einleitung in die Psychologie", „Psychologisches Praktikum". — **München.** Becher, Kaffka, Pauli, Huber: „Psychologisches Praktikum" und „Exp.-psychologische Arbeiten; Becher: „Psycho-

logisches Kolloquium"; Pauli: „Einleitung in die experimentelle Psychologie"; Huber: „Gefühlspsychologie"; H. Meyer: „Psychologie". — **Breslau.** Baumgartner: „Psychologie"; Hönigswald: „Übungen zur Pädagogik und Psychologie". — **Berlin.** Koehler: „Psychologie"; Koehler und Wertheimer: „Psychologisches Kolloquium"; Rieffert: „Psychologie des Erkennens und Denkens"; Spranger: „Psychologie der Jugendlichen", „Übungen zur Psychologie der Jugendlichen"; Vierkandt: „Verstehende Psychologie"; Rupp: „Wirtschaftspsychologie", „Psychologische Übungen", „Leitung experimentell-psychologischer Arbeiten", „Übungen zur Wirtschaftspsychologie"; Stumpf: „Theoretische Übungen"; Kuntze: „Übungen zur Erkenntnispsychologie". — **Berlin** (Handelshochschule). Moede: „Wirtschaftspsychologie: Intelligenz- und Eignungsprüfung in Schule, Handel und Industrie", „Übungen zur Wirtschaftspsychologie" und zur „Psychotechnik der kaufmännischen Arbeit". — **Charlottenburg.** Moede: „Psychotechnik der industriellen Arbeit: Eignungsprüfung", „Kleines Praktikum, Übungen und selbständige Arbeiten zur industriellen Psychotechnik". — **Königsberg.** Ach: „Experimentell-psychologische Arbeiten".

Nachrichten. 1. Ein neues Institut für experimentelle Psychologie und Pädagogik ist zu Anfang dieses Jahres im Auftrage der Deutschen Landeskommission für Kinderschutz und Jugendfürsorge in Reichenberg i. B. eröffnet worden.

2. Zur Gründung eines Institutes für experimentelle Psychologie und Pädagogik in Ostpreußen ruft ein vorbereitender Ausschuß in der „Lehrerzeitung für Ostpreußen und Westpreußen" auf. Man plant eine Forschungsstätte nach dem Vorbilde des „Institutes für experimentelle Psychologie und Pädagogik in Leipzig" und denkt sie sich in der Pflegschaft einer noch zu begründenden „Pädagogischen Interessengemeinschaft Ostpreußen".

3. Die psychologischen Prüfungen für Berliner Volksschüler zur Aufnahme in die Förderklassen werden dieses Jahres zum neunten Male stattfinden. In Betracht kommen dazu gutbefähigte Kinder aus allen Groß-Berliner Gemeindeschulen, die den Wunsch nach einer weiterführenden Bildung haben. Die Knaben müssen zu diesem Zwecke die 1. oder die Oberklasse erreicht haben, die Mädchen zu Michaelis in die 1. Klasse versetzt werden. Die Knaben besuchen nach freier Wahl dann entweder die dreijährige Kämpfrealschule oder das sechsjährige Köllnische Gymnasium und Realgymnasium, während die Mädchen auf eine der städtischen Mittelschulen übergehen. Bei Bedürftigkeit wird außer freier Schule und freien Lernmitteln vom zweiten Jahre an eine jährliche Unterhaltsbeihilfe von 600 Mark gewährt.

Literaturbericht.

Prof. Otto Gros, Lebenswerte aus dem Gebiete des Wissens und Glaubens. Gießen o. J. Roth. 128 S.

Wir zeigen dieses Religionsbuch hier an, weil es sich in die Reihe der Schullehrbücher für philosophische Propädeutik stellt. Es will ein Versuch sein, den religiösen Abschlußunterricht an höheren Lehranstalten vordringlicher, als es sonst wohl üblich ist, zu dem abgerundeten Bilde einer Lebens- und Weltanschauung auszubauen. Dabei nimmt es eine Fassung an — auf den Inhalt einzugehen, liegt für uns hier kein Anlaß vor —, daß es auch über die Schule hinaus der Aufgabe, das religiöse Leben im Ganzen einer Weltanschauung zu pflegen, trefflich dienen kann.

Zschopau. Paul Ficker.

Dr. Bruno Bauch, Prof. an der Universität Jena, Immanuel Kant (Sammlung Göschen Nr. 536). 2. verb. Auflage. Berlin und Leipzig 1916. Göschen. 209 S., 4,20 M.

Wenn es die Aufgabe des Bändchens ist, außer dem Fachmann auch jedem anderen, der denkwillig und denktüchtig ist, sich in die Lehre des größten deutschen Denkers zu vertiefen,

eine Handreichung zu sein, so ist zu bemerken, daß es unvergleichlich höhere Anforderungen an den Leser stellt, als es die in gemeinverständlicher Darstellung gehaltenen Kantschriften anderer Hochschullehrer tun (Külpe, v. Aster, Apel). Die Wahrung strengster Wissenschaftlichkeit in der Gedankenprägung wird an keiner Stelle zugunsten leichterer Erfassung aufgegeben. Vor allem erkennbar ist das Bestreben, die Grundbegriffe aufs schärfste herauszustellen und immer das Einzelne im Ganzen des Kantschen Lebenswerkes zu sehen. Zur „Einführung" jedenfalls kann das Buch nicht dienen. Dem Fortgeschrittenen aber sei es auf das Beste empfohlen. Schon das erste Kapitel über die Persönlichkeit und das Leben Kants ist das Meisterstück eines großgeschauten Bildes.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Dr. Th. Erismann, Privatdozent an der Universität Bonn. Psychologie. 2. Band: Die allgemeinsten Eigenschaften der Psyche. Sammlung Göschen Nr. 832. Berlin W 10 und Leipzig 1921. Vereinigung wissenschaftlicher Verleger Walter de Gruyter & Co. 144 S. 4,20 M.

In der Entfaltung seiner Lehre vom Bewußtsein geht Erismann ungewöhnliche Wege. Als eins der wichtigsten Merkmale des Psychischen gegenüber dem Physischen behandelt er an erster Stelle die Stufenfolge der Bewußtseinsgrade und versucht aufzudecken, wie in dunkelbewußten Geschehnissen ein großer Teil des schöpferischen Erlebens und Denkens wurzelt. Diese Auffassungen führen dazu, in einem zweiten Kapitel eingehend die Aufmerksamkeit zu erörtern. Es schließt sich an als eine andere dem Bewußtsein eigene Erscheinungsform das Gedächtnis, bei dessen Darstellung Erismann besonders auch die experimentellen Untersuchungen würdigt. Er findet dabei eine ungezwungene Überleitung zu einem Kapitel über die Psychophysik. Den Schluß bildet eine Übersicht über die Hauptgruppen des elementaren psychischen Geschehens, wobei alles komplexe Erleben aufgefaßt wird als eine innige Verbindung von Empfinden (und Vorstellen), Denken, Fühlen und Wollen.

Die klaren Entwicklungen der kleinen Schrift, die auf engem Raum das Gefüge des gesamten Seelenlebens durchblickt und überall den inneren, lebensvollen Zusammenhängen nachgeht, bekennen sich zu einer voluntaristischen und personalistischen Psychologie. „Wenn sich schon die Gefühle als subjektivere und zugleich aktivere Erlebnisse gegenüber den Empfindungen und Vorstellungen darstellten, so finden wir im Willen dasjenige Element, das ganz Aktivität und zugleich der innigste und ursprünglichste Ausdruck der Persönlichkeit ist. Die Eigentätigkeit, die wirkende Kraft der Persönlichkeit, der eigentliche Träger der Selbständigkeit und Spontaneität unseres Ich ist der Wille; denn in ihm reagiert das Individuum nicht nur auf äußere Reize durch Entwicklung von Zwischenprodukten, wie es die Empfindungen sind, sondern sucht auch seinerseits (bewußte oder unbewußte) Ziele zu erreichen, indem es seine innere Welt oder die ihn umgebende Außenwelt beeinflußt und umgestaltet. Das eigentlich Selbständige kann immer nur das Tätige, nicht das Leidende sein; daher gehört der Wille zum eigentlichen Kernpunkt äußerer Persönlichkeit" (S. 138). Den Bestrebungen einer neuen Pädagogik, die in Arbeitsschulgedanken und mit der Forderung des Erlebens auf die Entfaltung der werdenden Persönlichkeit abzielt, wird mit solchen psychologischen Anschauungen die kausale Rechtfertigung gegeben. Es sei darum Erismanns knappe, aber in die Tiefe führende Darstellung besonders auch der Lehrerschaft empfohlen. Gibt sie nicht das psychologische Einzelwissen, dessen der Lehrer unerläßlich bedarf, so doch die rechte Einstellung, in der das Ganze des seelischen Lebens in der Fülle seiner Erscheinungen und dem Reichtum der Verknüpfungen durchsichtig wird.

Leipzig. Otto Scheibner.

Rudolf Schulze, wissenschaftlicher Leiter am Institut des Leipziger Lehrervereins, Die moderne Seelenlehre. Begabungsforschung und Berufsberatung. Zweite, vermehrte Auflage. Mit 175 Abbildungen. Leipzig o. J. Voigtländer. 151 S. 20 M.

Das Buch, dessen Titel leicht anderes vermuten läßt, greift in gemeinverständlicher, sorgfältiger Sprache eine Reihe von Forschungsgebieten der experimentellen Psychologie auf, um an ihnen die Verfahrungsweisen und die reiche Ausbeute der neuen Seelenlehre am Beispiele zu zeigen. So werden der Reihe nach behandelt: Empfindungsmessung, Gefühlsuntersuchung, Messung psychischer Zeiten, Bewußtseinsquerschnitte, Bewußtseinslängsschnitte, Gedächtnisprüfung, Arbeitsmessung. Angeschlossen finden sich dann noch, was der Untertitel hervorhebt, Begabungsforschung und Berufsberatung. Im ganzen ergibt sich so ein Bild der neueren psychologischen Forschung, in dem die Hauptrichtungen der Versuche und die für den Fernerstehenden wichtigsten Fragengebiete vertreten sind. Angelehnt ist das Buch in den bildlichen Beigaben und manchen textlichen Teilen an des Verfassers „Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik".

Es unterscheidet sich von dieser anderen Schrift durch eine freiere Behandlung des Stoffes, die freilich bei der oft nur zu deutlichen Absicht, interessant und geistreich wirken zu wollen, nicht frei von feuilletonistischen Entgleisungen bleibt („Der Zukunftspädagog mit der Ätherspritze"). Es mag aber ausdrücklich hervorgehoben werden, daß die nicht leichte Aufgabe, schwierige psychologische Stoffe leichtfaßlich, eigenartig und reizvoll darzustellen und dabei sachlich auf der Höhe zu bleiben, von Schulze im ganzen gut gemeistert wird.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Dr. phil. Hans Dathe, Das Begabungsproblem. Vortrag, gehalten in Dresden auf der 1. Hauptversammlung des Sächsischen Philologenvereins. Dresden 1921. L. Ehlermann. 32 S.

An guter Literatur orientiert stellt der ein wenig breite Vortrag mancherlei aus dem ABC der Begabungskunde zusammen und verknüpft diese Belehrungen über das allereinfachste mit Anwendungen auf die innere Gestaltung der höheren Schulen. Vor Volksschullehrern hätte der Vortragende mehr voraussetzen dürfen. Die aufgestellten Forderungen, so z. B. die an den Lehrplan (S. 26), sind wohl abgewogen und frei von jeder Verstiegenheit. In der Frage der experimentellen Schülerauslese kommt Dathe bei allen Vorbehalten schließlich doch zu der Meinung, daß die höhere Schule nicht wird umhin können, künftig sich noch mehr mit diesem Gebiete vertraut zu machen und kräftiger in ihm mitzuwirken. (S. 17.)

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. phil. Franziska Baumgarten, Berufswünsche und Lieblingsfächer begabter Berliner Gemeindeschüler. Langensalza 1921. Beyer & Söhne. 138 S. 7,50 M.

Der Verfasserin waren die Personalbogen von den 465 Berliner Gemeindeschulkindern im Alter von 12—14 Jahren zugänglich, die sich im Jahre 1918 zu den bekannten Möede-Piorkowskischen „Begabtenprüfungen" gestellt hatten. Die Angaben über den Stand des Vaters oder der Mutter — fast durchweg handelt es sich um Kinder von Handwerkern und ungelernten Arbeitern — und die begründeten Nennungen der Lieblingsfächer und der eigenen Berufswünsche gaben ihr ein zureichendes Material, in zwei voneinander gesondert gehaltenen Arbeiten zuerst die Berufswünsche und dann die Lieblingsfächer der soziologisch ziemlich einförmigen Gruppe „begabter" Kinder zu untersuchen. Es sind beide Fragen mit Sachverständnis, Umsicht, Gründlichkeit und mit Vorsicht in den Deutungen durchgeführt worden, so daß die daraus erwachsenen, hier zu einer Schrift vereinigten Abhandlungen einen beachtenswerten Beitrag zur Jugendkunde bedeuten.

Die Berufswünsche verfolgt Fr. Baumgarten unter vergleichender Betrachtung der Knaben und Mädchen zuerst nach den Motiven und untersucht dann die Berufswahl auf ihre doppelte Beziehung zu den Lieblingsfächern und dem Berufe des Vaters. Aus den zahlenmäßigen Aufstellungen ergeben sich dabei unter anderem die folgenden Ergebnisse: Nicht einer der 235 Knaben will Soldat werden — ein gegenüber im In- und Auslande verbreiteten Anschauungen befremdlicher Befund, der sich wohl entweder auf Wirkungen der Kriegszeiterlebnisse oder auf eine unkriegerische Stimmung in den unteren Schichten des Volkes zurückführen läßt. Überraschen muß ferner, daß keines der Handwerkerkinder den Beruf des Vaters ergreifen will, so daß also gegenüber der bedeutungsvollen Erscheinung einer „vererbenden" Weiterführung des Handwerks in früherer Zeit heute in diesen Kreisen vielmehr der Drang nach sozialem Aufstieg zu verzeichnen wäre — eine Tatsache, die freilich im Gegensatz steht zu einer etwas älteren Statistik der Zentralstelle für Lehrstellenvermittlung und wohl auf eine in schwerer wirtschaftlicher Zeit verständlichen Bedingtheit der Berufswahl von Verdienstmöglichkeiten erklärlich wird. Auffallend hoch ist die Zahl der unentschlossenen Kinder. Wenn weiter dann ein großer Teil sich für technische Berufe, aber ein geringer nur für „höhere" Berufe entscheidet, so stimmt dies mit Befunden anderer Forscher (Lobsien, Weigl usw.) gut überein. Es ist bei keinem Knaben der Wunsch nach der Laufbahn eines „gelehrten" Mannes lebendig. Fast 48 % der Mädchen und 77 % der Knaben erstreben aber die Laufbahn des Beamten (einbeschlossen der Lehrer), und sie begründen diese Entscheidung mit der Aussicht auf gesicherte Stellung, auf Altersversorgung und verfügbare freie Zeit. Dieser Zug nach Lebenssicherung — gewiß die Wirkung der in wirtschaftlicher Bedrängnis verlebten Kinderjahre — ist zum Teil so stark, daß die unbemittelten Kinder gegen die Angabe ihres Lieblingsfaches nicht auf einen Beruf zukommen, der ihnen — ihren inneren Neigungen und Fähigkeiten — ausgesprochen „liegt", wenn ein anderer ein besseres Einkommen verspricht. Daß die Mädchen in solchen praktischen Erwägungen die Knaben sogar noch übertreffen, spricht eine beredte Sprache; nur 2 von

230 wollen Hausfrau werden. Aus allen diesen und anderen Ergebnissen, die teilweise sehr überraschen, aber aus der Enge der häuslichen Umwelt und der wirtschaftlichen Not der Zeit schließlich verständlich werden, kommt Fr. Baumgarten zu einigen beachtlichen Folgerungen für die Berufswahl. Es ist — so begründet sie es aus ihren Erfahrungen — für die Entwicklung der Berufswünsche im Kinde sehr bedeutsam, daß es mit den verschiedensten Berufsarten anschaulich bekannt gemacht werde: durch Besichtigungen, bildliche Vorführungen, Landaufenthalt usw. Weiter will der Erscheinung der „Notwahl" mehr als bisher Aufmerksamkeit geschenkt sein, d. h. jenen Entscheidungen, bei denen das Kind durch seine ihm — vielleicht unter seelischem Drucke — bewußt gewordenen Mängel und Gebrechen beeinflußt wird. Und schließlich lehren die Untersuchungen, daß die Berufsämter — weil bei der selbstgetroffenen Wahl des Berufes der Entschluß so stark von äußeren, zufälligen Erscheinungen der Umgebung und von rein praktischen Erwägungen abhängig wird, nicht bloß die Eignung für einen vom Kinde oder seinen Eltern in Aussicht genommenen Beruf vermitteln sollten, sondern vielmehr den ganzen Bereich der Fähigkeiten eingehend zu prüfen hätten, damit auch die Kinder unbemittelter Eltern frei und unabhängig einem Berufe sich zuwenden, zu dem sie nach ihrer Wesensart „berufen" sind.

Auch die Auswertung des Berliner Materials unter der Fragestellung nach den Lieblingsfächern hat einige bemerkenswerte Befunde ergeben. Es zeigte sich, daß bei den begabten Kindern die sonst beobachtete geringere Beliebtheit der sogenannten „Hauptfächer" sich nicht nachweisen läßt bis auf Religion, und eine größere Neigung für theoretische Stoffe besteht; damit würden die begabten Kinder ein Bild der Fachneigung zeigen, das Kammel in höheren Altersstufen gefunden hat. Fr. Baumgarten verdichtet schließlich dies und anderes zu der Forderung, daß von psychologischem Standpunkte aus die begabteren Kinder eigenen Sonderschulen — mögen sich dagegen auch soziale Einwände ergeben — zuzuführen seien.

Leipzig. Otto Scheibner.

Hermann Werner Siemens, Die biologischen Grundlagen der Rassenhygiene und der Bevölkerungspolitik. Für Gebildete aller Berufe. Mit 8 Abb. München 1917. Lehmann. 80 S. 1,80 M.

Das Schriftchen verdient Beachtung, weil es — wohl erstmals — den erfolgreichen Versuch unternimmt, in deutschen Fachausdrücken die Lehren der wissenschaftlichen Vererbungskunde kurz darzustellen und damit auch dem Laien den Zugang zu einem Gebiet zu eröffnen, dessen Kenntnis für das Durchdenken schwerwiegender politischer und soziologischer Probleme nicht zu entbehren ist. Der Verfasser wählt auch in der Richtung dieser Bedeutung den Stoff aus und versucht, zur tätigen Mitarbeit an den rassehygienischen Fragen anzuregen. Geglückt sind ihm einige didaktische Griffe so die mitteninne gegebene Zusammenstellung der erörterten Grundbegriffe, die Heranziehung einfacherer Beispiele, die nicht zu geringe Verwendung der in der Erbwissenschaft so reichlich ausgebildeten graphischen Darstellungen, die Kennzeichnung der weiterführenden gelehrten Schriften. Sch.

Prof. Dr. G. Panconcelli-Calzia, Leiter des Phonetischen Laboratoriums des Seminars für afrikanische und Südsee-Sprachen, Universität Hamburg, Experimentelle Phonetik. Sammlung Göschen Nr. 844, Berlin W 10 und Leipzig. 1921. Vereinigung wissenschaftlicher Verleger Walter de Gruyter & Co. 135 S. 4,20 M.

Der Herausgeber des „Vox", des in Deutschland erscheinenden Internationalen Zentralblattes für experimentelle Phonetik, bietet hier einen ersten Versuch, die Ergebnisse experimentalphonetischer Forschungen in systematischem Aufrisse rein theoretisch darzustellen, und reicht damit anderen Wissenschaften, so der Psychologie, der Linguistik und Pathologie, sowie einer Reihe von Gebieten sprachlicher Betätigung, obenan dem Gesangs-, Sprach- und Taubstummenunterricht, ein wichtiges wissenschaftliches Hilfsmittel. Befaßt sich der einführende Teil mit wissenschaftstheoretischen und methodologischen Erörterungen, so sind dann die beiden weiteren Abschnitte den bisher experimentell betriebenen Untersuchungen über die Stimme und über den Laut gewidmet, wobei jeder dieser Gegenstände nach Farbe, Höhe, Stärke, Dauer und nach den wechselseitigen Beziehungen dieser Bestimmtheiten abgehandelt wird.

Leipzig. Paul Losse.

Druck von J. B. Hirschfeld (A. Pries) in Leipzig.

VERLAG QUELLE & MEYER / LEIPZIG

Zeitschrift für pädagogische Psychologie

Herausgegeben von

Seminaroberlehrer O. SCHEIBNER und Prof. Dr. W. STERN unter redaktioneller Mitwirkung von Prof. Dr. A. FISCHER und Oberstudiendirektor Prof. Dr. H. GAUDIG

22. Jahrgang. Jährlich 12 Hefte zum Preise von M. 24.–

Die „Zeitschrift für pädagogische Psychologie" will der wissenschaftlichen Ausgestaltung der Pädagogik vornehmlich in dem Sinne dienen, daß sie die empirischen Grundlagen des Bildungswesens im Geiste exakter Forschung sicherstellt. Demgemäß pflegt sie — ohne andere Verfahren und Denkweisen auszuschließen — mit besonderem Eifer die Anwendung vergleichender und beobachtender, statistischer und experimenteller Methoden auf die Fragen des Unterrichts und der Erziehung. Ihr Schwerpunkt liegt in der Verbindung der Pädagogik mit der Psychologie. Von den psychologischen Teilgebieten wird besonders die Lehre vom kindlichen Seelenleben, die Psychologie der individuellen psychischen Differenzen und die Gemeinschafts- und Entwicklungspsychologie, nicht minder aber auch die Psychopathologie und die generelle Psychologie gepflegt, sofern ihren Methoden oder Resultaten eine pädagogische Bedeutung innewohnt.

Probehefte unentgeltlich und postfrei vom Verlage

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Das Studium der Erdkunde

Von Professor Dr. R. LEHMANN

Bd. I.: Die Einführung in die Erdkundliche Wissenschaft. / Geb. M. 9.–

Ein Führer durch das ausgedehnte Wissensgebiet für Studierende und solche, die es werden wollen. Überall werden Ratschläge und Anweisungen gegeben. Auch für den Lehrer enthalten die Bücher eine Fülle wertvollen Tatsachenmaterials.

Erdkundliches Wanderbuch

Von Prof. Dr. S. PASSARGE / Bd. I: Die Landschaft / Gebunden M. 12.–

Heute, wo mehr wie je die Freude am Wandern in weiten Kreisen vorhanden, ist eine solche Anleitung zur Beobachtung doppelt wertvoll. Es ist erstaunlich, welch ungeheueres Material der bekannte Geograph auf knappen Umfang gemeistert hat. Auch als Lehrbuch werden die Bändchen für Studierende von größtem Werte sein.

VERLAG QUELLE & MEYER · LEIPZIG

Der wahre Staat

Vorlesungen über Abbruch und Neubau der Gesellschaft

Von

PROFESSOR DR. OTHMAR SPANN

304 Seiten / Gebunden Mark 30.–

Das Werk enthält alles Wesentliche der Politik und Staatslehre. Es stützt sich auf den ganzen Kosmos der sozialen Wissenschaft und kann in gewissem Sinne als ein Gegenstück zu Platons Staat angesehen werden. Es ist so ein kurzer Abriß der Soziologie. – Der Inhalt des Buches zerfällt in drei Teile. Im ersten Teile werden die Grunderklärungen der Gesellschaft „Individualismus" und „Universalismus" knapp, aber mit einer Vollständigkeit, wie sie im ganzen soziologischen Schrifttum der Gegenwart nicht zu finden ist, dargestellt und dabei insbesondere die obersten politischen Grundsätze wie „Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit" ausführlich soziologisch untersucht. – Im zweiten Teile werden die drei großen Ideenkreise unserer Zeit, Demokratie, Sozialismus und der sozialpolitisch-völkische Umkreis einer eindringenden, z. T. vernichtenden Kritik unterzogen. Hier wird das Wahre vom Falschen im politischen Ideengehalte unseres Zeitalters geschieden. – Der dritte aufbauende Teil knüpft nochmals an die soziologischen Grundbegriffe an und entwickelt den Begriff des Standes im geistigen wie handelnden Sinne als die gesellschaftliche und politische Grunderscheinung, von der der Neuaufbau des Staates auszugehen habe.

Dieser Nummer liegt ein Prospekt der Firma **Ernst Wunderlich, Verlagsbuchhandlung** in **Leipzig** bei, welchen wir unseren Lesern zur gefl. Beachtung empfehlen.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

22. Jahrgang, Heft 11/12 Nov.-Dez. 1921

INHALT:

Neue Wege der praktischen Seelenkunde. Von Dr. R. MÜLLER-FREIENFELS in Berlin. ::

Alfred Adlers Pädagogik auf Grundlage seiner »vergleichenden Individualpsychologie«. Von C. RUSSO in Wien. ::

Methodische Hilfsmittel zur Psychographie von Jugendorganisationen. Von CURT BONDY in Hamburg. ::

Zur Psychographie der proletarischen Jugendbewegung. Von Universitätsprofessor Dr. W. STERN in Hamburg. ::

Der deutsche Aufsatz im Dienste der Berufsberatung. Von Studienrat Dr. S. ENGELMANN in Berlin. ::

Häusliche Arbeitszeit der Schülerinnen. Von Studiendir. O. WOESTE in Geestemünde. ::

Physioplastik bei normalen und taubstummen Kindern. Von Dr. H. KOENEN, Assistent an der Universitätsklinik in Leiden. ::

Kleine Beiträge und Mitteilungen. Alexius von Meinong †. Die Psychoanalyse im Dienste der pädagogischen Beratung und Heilung. Psychologische Forschung bei der deutschen Hochschule für Leibesübungen. Sexuelle Erziehung der Jugend. Berufsausbildung der Lehrer. Beruf der Schulpflegerin. Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie in Leipzig. Provinzialabteilung für praktische Psychologie in Westfalen und Lippe. Schulpflegerin. Nachrichten. ::

Literaturbericht

Inhaltsverzeichnis des 22. Jahrganges.

herausgegeben von

O. SCHEIBNER UND W. STERN

unter redaktioneller Mitwirkung von

A. FISCHER UND H. GAUDIG

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik (Verlag von QUELLE & MEYER) erscheint jährlich in 12 Heften zum Preise von 24 Mark für den Jahrgang und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Briefe und Manuskripte sind an den geschäftsführenden Schriftleiter Seminar-Oberlehrer O. Scheibner, L.-Gohlis, Ehrensteinstraße 34, zu richten, Besprechungs-Büchersendungen und dergl. an die Verlagsbuchhandlung QUELLE & MEYER, Leipzig, Kreuzstraße 14

Soeben erschien:

Pädagogische Psychologie

Eine genetische Psychologie der Wissenschaft, Kunst, Sittlichkeit und Religion bis zur vollen Reife des Menschen auf der Grundlage einer differentiellen Psychologie des Zöglings und des Erziehers

Von Hochschulprofessor Dr. GEORG GRUNWALD

M. 36.—; gebunden M. 42.—.

Ferdinand Dümmlers Verlag, Berlin SW 68

(Postscheck Berlin Nr. 143)

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Bildungs- und Erziehungsideale

Von Dr. RICHARD MÜLLER-FREIENFELS

103 Seiten. / Gebunden Mark 8.–

Es ist leider eine nicht zu bestreitende Tatsache, daß wir Deutsche stärker den Wirkungen des Maschinenzeitalters unterliegen, schärfer mechanisiert sind wie die meisten anderen Völker. Dadurch ist es für uns von so grundlegender Bedeutung, neue Bildungsziele und Bildungsideale zu finden, die uns die harmonische, aktive, aus freien Entschlüssen handelnde Persönlichkeit erstehen läßt. Die Wege dazu zu weisen, ist das letzte Ziel dieses Buches. Es lehrt die Grundtypen der Erziehungsideale psychologisch verstehen und arbeitet die erzieherischen Wege, die man zu ihrer Erreichung eingeschlagen hat, klar heraus. Aber gemäß dem Ziele, neue Wege zu weisen, werden schließlich aus der Erkenntnis der Vergangenheit Richtlinien für die Praxis der Zukunft entwickelt. ::

Neue Wege der praktischen Seelenkunde.

Von Richard Müller-Freienfels.

1.

Es ist seit alters ein schwerer Fehler der Erziehung gewesen, daß sie ihre Aufgabe inhaltlich, nicht funktional gefaßt hat. Sie stellte Forderungen an den Zögling, überließ es aber zum guten Teil diesem selbst, wie er sich damit abfand. Paradox zugespitzt würde das lauten: man lernte auf unseren Schulen alles besser als das Lernen. Der Lehrer alten Schlags glich einem Gärtner, der seine Tätigkeit hauptsächlich auf ein Studium der Samenkörner beschränkte, nicht aber den Boden untersuchte, auf den dieser auszustreuen war, noch die besonderen Bedingungen zu bessern strebte, die der Boden barg, um den Samen erst zu Blüte und Frucht zu entwickeln. Wie der recht primitive Sämann der Bibel säte er seinen Samen aus, ohne darauf zu achten, wohin dieser fiel. Dann war er entrüstet und verwundert, wenn zwischen den Dornen oder auf steinigem Boden nicht hundertfältige Frucht aufging. Statt erst die Dornen und die Steine zu entfernen und den Boden so zu bereiten, daß überhaupt der ausgestreute Samen Nahrung fand! Aber alles geistige Wachstum ist ein organischer, nicht ein mechanischer Prozeß! Alles Lernen ist nicht ein passives Hinnehmen, wie eine photographische Platte ein Bild festhält, es ist ein organisches, aktives, spontanes Entwickeln! Jede Pädagogik, die ihre Aufgabe darin sieht, das Gehirn der Zöglinge mit massenhaftem Material zu belasten, wie man Postpakete auffüllt, ist verfehlt; nur wer die Fähigkeit des selbständigen Aufnehmens fördert, hat Anspruch auf den Ehrennamen des Erziehers.

Derartige Erkenntnisse sind wenigstens bei denen, die ernsthafter über Erziehung nachdenken, allmählich zu Gemeinplätzen geworden. Trotzdem ist die Praxis einer solchen selbständigen organisch entwickelnden Erziehungsmethode, so erfreuliche Ergebnisse sie vielfach gezeitigt hat, noch auf sehr vielen Gebieten erweiterungsbedürftig. Es ist deshalb jedes Unternehmen zu begrüßen, das in dieser Richtung arbeitet, und es sei deshalb auf zwei — in sich sehr verschiedene — Werke hingewiesen, die auf ganz getrennten Wegen doch in der gekennzeichneten Richtung streben.

2.

Daß von allen Gebieten der Pädagogik die Universitätspädagogik am wenigsten mit der Zeit fortgeschritten ist, kann als sichere Tatsache gelten. Wieviel Zeit wird von strebsamen jungen Leuten alljährlich verloren, bloß darum, weil sie nicht wissen, wie sie arbeiten sollen! Gewiß auch schon die Gymnasien und ihre Schwesteranstalten fehlen da vielfach, weil sie den Schüler nur material, nicht in der Arbeitsmethodik für die Hochschule vorbereiten. Man übertreibt wohl nicht, wenn man sagt, daß neun Zehntel unserer jungen Studenten nicht wissen, wie man ein wissenschaftliches Buch zu lesen hat und wie man das Gelesene fruchtbringend verwertet. Gerade die besten

unserer jungen Studenten seufzen schmerzlich, daß sie in einer Zeit, wo alles in ihnen zu Tat und Wirkung drängt, sich zu einem passiven Schlucken von Lernstoff verurteilt glauben, bloß darum, weil sie nicht wissen, daß alle Reziptivität bereits einen hohen Grad von Spontaneität voraussetzt, daß sie im Rezipieren bereits tätig Stellung nehmen können und sollen.

Darum wird es gerade die akademische Jugend dankbar begrüßen, daß ein Kopf von Rang unter diesen Lehrern, der Berliner Philosoph Friedrich Kuntze es unternimmt, sie in die Technik der geistigen Arbeit einzuführen.[1]) Ein geistvoller Methodiker, der die menschliche Seele kennt, spricht hier, und was dem Buche einen besonderen Reiz gibt, ist, daß man überall spürt, es ist aus persönlicher Erfahrung gewonnen. In drei großen Kapiteln führt der Verfasser den Leser ein in die Geheimnisse der geistigen Arbeit: 1. in die Technik des geistigen Aufnehmens, 2. in die Technik der Verwertung und 3. in die Technik der geistigen Produktion. Man sieht den stufenweisen Aufstieg, und doch ist gerade das feinste dieser Betrachtungen, daß bereits in der Aufnahme des Gelesenen das produktive Moment betont wird. Kein falscher Professorenstolz hindert diesen Philosophen, von scheinbar so äußerlichen Dingen wie der Verwendung des Buntstifts beim Lesen, von der Anlage von Exzerpten und Kartotheken zu sprechen. Ich kann die ganze reiche Fülle des Buches hier nicht im Auszug wiedergeben: nur auf einzelne besonders feine Punkte will ich aufmerksam machen. Da lehrt er z. B., daß das Verstehen ein Erkennen der „Leitlinien" sein kann, aber auch das Hineintragen von „Modellen" oder auch das Vorhandensein bestimmter Vorbereitungen und Einstellungen. Oder er lehrt uns bei der selbständigen Produktion die „Produktivität des Unvollkommnen" beachten und die psychologische Kontinuität als heuristisches Prinzip verwenden. Alles das aber ist illustriert mit treffenden Beispielen aus der Praxis der Forscher und bleibt deshalb niemals Theorie, sondern wird lebendiges Leben. Wie gesagt, ich deute nur an, um anzulocken! Denn jeder Student, und welcher geistige Arbeiter bliebe im edlen Sinne nicht „Student" bis ans Lebensende, sollte das Buch lesen! Goethe hat einmal kurz vor seinem Tode geäußert, daß er ein ganzes Leben gebraucht habe, um lesen zu lernen. Aus dem Kuntzeschen Buche kann auch der Durchschnittsmensch bereits die wichtigsten Regeln der schweren, so unterschätzten Kunst des Lesens und zugleich der des Schaffens erlernen, soweit derartiges überhaupt zu erlernen ist. Daß er dabei sich nicht sklavisch an den hier geschilderten Weg halten, sondern sich ihn nach seiner Persönlichkeit zurecht legen wird, ist wohl durchaus im Sinne des Autors! Der nur wird auch dieses Buch richtig verstehen, der auf es selbst das anwendet, was es lehrt: produktiv auch in der Rezeptivität sein!

3.

Ein ganz anderes Gebiet erschließt ein zweites Buch der praktischen Seelenkunde, das den Titel führt „Der Mensch ist größer als das Schicksal" und den bestens bekannten Psychologen Richard Bärwald zum Verfasser hat[2]). Gibt das Buch von Kuntze eine Anleitung zum Training des Verstandes, so ist dies Buch auf eine praktische Beeinflussung des Willens und des Gemütes gerichtet. Es ist darum jedoch keineswegs mit den landläufigen Büchern

[1]) Verlag von Winter in Heidelberg. [2]) Verlag von Hinrichs in Leipzig.

über Diätetik der Seele zusammenzustellen; was es von ihnen allen grundsätzlich unterscheidet, ist die wissenschaftlich-psychologische Begründung, die der Verfasser für alle seine Lehren bereit hat. Ohne im geringsten pedantisch zu wirken, dringt er in die feinsten Verwurzelungen solcher fälschlich als äußere Tatsachen verstandenen, von diesem Denker jedoch als wesentlich innerlich bedingt erwiesenen Begriffe wie „Schicksal", „Glück" usw. Von seinem assoziationistischen Standpunkt aus entwickelt der Verfasser, dem wir ein gewichtiges und solides Werk über die „Psychologie der Vorstellungstypen" danken, die Methoden der „Vorstellungsverhinderung" und „-ablenkung" (Negative Vorstellungsökonomie) und die Hinlenkung zu hohen Eindrücken und Gedanken (Positive Vorstellungsökonomie). Und so kommt er zuletzt auf Grund dieser psychologischen Feststellungen zu einer optimistischen Gesamtauffassung des Lebens, die nicht die Augen schließt vor den Schatten, nein, die gerade infolge der Schatten das Licht um so heller sieht. Das Buch wendet sich, bei aller wissenschaftlichen Fundamentierung, keineswegs an Gelehrte allein, sondern an die große Zahl derer, die unter dem Leben leiden. Und was diese besonders dankbar empfinden werden, ist auch bei diesem Buch allenthalben der Umstand, daß man auf jeder Seite das Erleben spürt. Es ist ein falsches Dogma, daß nur um des Lebens Preis der Mensch es lerne, das Leben nicht zu brauchen. Eine gründliche Kenntnis der menschlichen Seele und ihrer Lebensbedingungen vermag uns auch lange vorher schon manches zu lehren.

4.

So verschieden die beiden hier besprochenen Werke in sich sind, so gehören sie trotzdem einem gleichen Typus an, der große Zukunftsmöglichkeiten in sich birgt. Unsere Zeit, die unsere äußern Mittel mehr und mehr einschränkt, wird uns stärker und stärker auf uns selbst zurückweisen, sie wird uns zwingen, mit den seelischen Energien sparsam zu verfahren und alles auszuwerten, was wir bisher im Raubbau vielfach vergeudet haben. Der Aufbau unseres Volkes wird nicht sowohl von äußeren Maßnahmen und Gesetzen abhängen, sondern von einer inneren Umstellung. Diese aber nicht durch Predigen, sondern durch klar erkennende Belehrung zu erzielen, das ist das gemeinsame dieser Bücher, das ist es, was sie zu psychologischer Pädagogik macht und damit einreiht in die Bestrebungen, denen sich auch diese Zeitschrift von je gewidmet hat.

Alfred Adlers Pädagogik

auf Grundlage seiner „vergleichenden Individualpsychologie".

Von Cäsar Russo.

Pädagogische Lehren sind charakterisiert: erstens durch ihre psychologische Grundlage, durch die Anschauungen, die der Pädagoge von der Funktionsweise der menschlichen Psyche hat, zweitens durch das — im weitesten Sinne des Wortes — ethische Ziel, das durch die Erziehung verwirklicht werden soll, durch das Persönlichkeitsideal — sei es allgemein menschlich, sei es standesmäßig oder national —, das dem Erzieher als richtung-

gebende Idee bei seiner Tätigkeit vorschwebt, und drittens durch die erzieherische Methode, durch den Weg, auf dem der Pädagoge auf der gegebenen psychologischen Grundlage sein ethisches Ziel zu erreichen sucht. Dieses dritte Moment eines pädagogischen Systems ist zwar von den beiden erstgenannten abhängig, aber nicht notwendigerweise durch diese eindeutig bestimmt.

Eine referierende Darstellung eines pädagogischen Systems wird — was für die originale Produktion pädagogischer Anschauungen nicht in gleicher Weise gilt — der besseren Übersicht halber gut daran tun, diese drei Momente gesondert zur Darstellung zu bringen.

Vor der Darstellung der Psychologie, auf denen Alfred Adlers pädagogische Anschauungen basieren, sei daran erinnert, daß das Wort „Psychologie", ähnlich wie das Wort „Philosophie", zwei verwandte, aber doch verschiedene Begriffe zu decken pflegt, die man am besten als „Schulbegriff" und „Weltbegriff" (Kant) charakterisieren kann.

Die Psychologie als Schulwissenschaft, am vollkommensten ausgebildet als physiologische Psychologie, der es durch Anwendung einer der naturwissenschaftlichen ähnlichen Methode gelungen ist, gesetzmäßige Beziehungen zwischen den psychischen Funktionen und zwischen diesen und den physiologischen von großer Allgemeinheit und mit beträchtlicher Exaktheit aufzustellen, wird der Pädagogik jederzeit wertvolle Dienste leisten können, wo die praktische Anwendung einfacher Gesetzlichkeiten des Seelenlebens von durchschnittlicher Geltung und deren Abhängigkeit von körperlichen Bedingungen in Betracht kommen (durchschnittliche Merkfähigkeit, Aufmerksamkeit, Ermüdung). Sie wird jedoch nicht ausreichen, sobald dem Erzieher die Kenntnis gerade der komplizierten seelischen Funktionsweisen, in denen die individuellen Unterschiede von ausschlaggebender Bedeutung sind, vonnöten werden.

Und gerade das ist ständig der Fall. Hier wird der praktische Pädagoge, seine vorwissenschaftliche Erfahrung zu Rate ziehend, mit richtigem erzieherischen Takt versuchen müssen, „gefühlsmäßig", „instinktiv" das Richtige zu treffen. Er wird in diesem Sinne ein guter „Psychologe" sein müssen, in dem wir es auch vom Arzt, vom Richter, vom Seelsorger usw. erwarten.

Daß diese unsere Erwartung meist enttäuscht wird, ist leicht begreiflich. Nicht nur, daß die zu Rate gezogenen Erfahrungen eine Ordnung vermissen lassen, die ein sicheres Verfügen über sie ermöglichte, ist auch der objektive Wert der einzelnen vorwissenschaftlichen Erfahrung recht gering. Es fehlte ein leitendes Verstandesprinzip, eine Methode, auf Grund derer sie gemacht worden wären.

Soll die Psychologie in dem letztgenannten Sinne, die „praktische Menschenkunde", allgemeingültige Ergebnisse, Ergebnisse von objektivem Werte liefern, so muß sie durch Anwendung einer Methode wissenschaftlich gestaltet werden.

Eine solche Methode ist Alfred Adlers „vergleichende Individualpsychologie". [1])

[1]) Die hauptsächlich in Betracht kommenden Publikationen sind: Alfred Adler, Über den nervösen Charakter, Grundzüge einer vergleichenden Individualpsychologie und Psychotherapie, 2. Aufl., Wiesbaden 1919, ferner die Sammelbände: Alfred Adler, Praxis und Theorie der Individualpsychologie, Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer, München und Wiesbaden 1920; Alfred Adler und Carl Furtmüller, Heilen und Bilden, ärztlich-pädagogische Arbeiten des Vereines für Individualpsychologie, München 1914. — Die

Eine Reihe A von Vorgängen kann logisch geordnet werden, indem man sie auf folgende Weise in zwei Reihen A_1 und A_2 zerlegt. Die erste dieser zwei Reihen A_1 kann in Teilreihen A_1' A_1'' A_1''' . . . . . zerfällt werden, von denen jede als Ursachenreihe je ein Glied der zweiten Reihe A_2 zur Wirkung hat. In diesem Falle bezeichnet man die einzelnen Glieder der zweiten Reihe A_2 als Ziele, die Teilreihen A_1', A_1'', A_1''' . . . . . der ersten Reihe als Wege zu diesen Zielen. Die Reihen von Zielen kann man nun manchmal auf gleiche Weise ordnen, indem man sie in übergeordnete Ziele und Wege zu diesen zerlegt. Werden die Ziele von einem mit Bewußtsein begabten Wesen vorgestellt und gewollt und will dieses Wesen auch die Glieder der Wegreihen, weil es sich deren Kausalzusammenhanges mit den Zielen bewußt ist, so nennt man die Ziele Zwecke und die Glieder der Wegreihen Mittel zu diesen Zwecken.

Der Mensch handelt (im weitesten Sinne des Wortes) meist nach Zwecken. Er ordnet seine Handlungen und seinen Vorstellungsablauf meist bewußt so, daß sie irgendwelche vorher vorgestellte und gewollte psychische oder physische Vorgänge zur Wirkung haben. Dies legt dem Psychologen die logische Ordnung der menschlichen Bewußtseinsvorgänge nach Zielen und Wegen nahe. Betrachtet man jedoch dabei die bewußten Zwecke des Menschen als Ziele, die Reihen seiner Mittel als Wege, so ergeben sich bald Schwierigkeiten. Der Mensch ist nämlich erfahrungsgemäß bei der bewußten Ordnung seiner Handlungen nach Zwecken und Mitteln mannigfaltigen Täuschungen ausgesetzt. Nehmen wir den häufigen Fall an, daß ein Mensch sich klar bewußt vornimmt, einem Mitmenschen eine „Wohltat" zu erweisen und nun Handlungen vornimmt, die diesen Mitmenschen demütigen und ihm dabei nicht einmal einen in Betracht kommenden materiellen Vorteil bieten. Eine solche eine Schädigung des Mitmenschen verursachende Handlungsreihe kann man nicht wohl als Weg zum Ziele der „Wohltat" betrachten. Es wird vielmehr zweckmäßig sein, den ganzen Vorgang so zu ordnen, daß man die Demütigung als Ziel und die dahinführenden Handlungen und den damit zusammenhängenden Vorstellungsablauf des Handelnden als Weg zu diesem Ziele betrachtet. Anders ausgedrückt: man achte nicht darauf, was der Mensch sagt, auch wenn man Grund hat anzunehmen, daß er die Wahrheit spricht, sondern auf das, was er tut.

Die Ordnung nach Zielen und Wegen wäre am vollkommensten, wenn es möglich wäre, die Ziele immer weiter in der gleichen Weise bis schließlich zu einem, allen anderen übergeordneten Ziel, dem Endziel, zu ordnen. Dies wird oft auf nicht unerhebliche Schwierigkeiten stoßen. Man kann aber die Ordnung nach Zielen und Wegen oft dadurch ermöglichen, daß man zu der zu ordnenden Reihe von Vorgängen einen Vorgang hinzudichtet, fingiert, der von der genannten Reihe verwirklicht würde, wenn es nicht eine interkurrierende Ursachenreihe unmöglich machte, die aber für die vorliegende wissenschaftliche Aufgabe ohne Interesse ist (Kürze des Lebens usw.). In diesem Falle bezeichnet man diesen unmöglichen, bloß

„differentielle Psychologie" William Sterns, die mit der hier dargelegten Methode viele Berührungspunkte aufweist, wurde mit Absicht nicht berücksichtigt. Deren vergleichsweise Berücksichtigung hätte nämlich ein ausführliches, den Rahmen dieser Arbeit überschreitendes Eingehen auf dieselbe erfordert. Hingegen schien es zweckmäßig, die „Psychoanalyse" Freuds zur Beseitigung eines Mißverständnisses kurz in Betracht zu ziehen.

fingierten Vorgang, der, wenn wirklich, das Ziel der genannten Reihe wäre, als fiktives Ziel[1]).

Nehmen wir an, daß gewisse Erscheinungen des menschlichen Seelenlebens, die Ordnung aller menschlichen Lebensabläufe nach dem gleichen fiktiven Endziel zweckmäßig erscheinen lassen, so könnten die individuellen Unterschiede daraus erklärt werden, daß je nach der Position des betreffenden Individuums, nach seiner Stellung zu der es umgebenden Natur (einschließlich des eigenen Körpers) und seiner Stellung zu den umgebenden Mitmenschen, seiner sozialen Stellung, verschiedene Wege gegen dieses fiktive Endziel führen, ferner daraus, daß je nach seiner Position das Abbiegen vom Wege zum fiktiven Endziel, das eben wegen dessen Fiktivität schließlich notwendig ist, früher oder später erfolgen wird.

Dies ist in Kürze die Methode der „vergleichenden Individualpsychologie" Alfred Adlers.

Die Annahme welchen fiktiven Endzieles erweist sich nun als zweckmäßig? Betrachten wir die Genese des menschlichen Seelenlebens, so sehen wir das Kind in einer Umgebung, der es zunächst nur höchst mangelhaft angepaßt ist. Seine Triebe finden im allgemeinen keine sofortige Befriedigung. Dies wird zur Folge haben, daß seine zunächst gleichgültigen Empfindungen einen Wertunterschied empfangen, je nachdem sie mit der Befriedigung eines Triebes zeitlich verknüpft sind, oder nicht. Durch diesen Wertunterschied gewinnt das Kind das erste Ordnungsprinzip für seine Empfindungen. Nach dem Schema: Triebbefriedigung anzeigend — Verzögerung der Triebbefriedigung anzeigend, apperzipierend, orientiert es sich in der Umgebung, während gleichzeitig, weil diese Orientierung die Triebbefriedigung fördert, das Streben nach dieser Orientierung erwacht.

Die Apperzeption nach diesem Schema hat aber zur Folge, daß das Kind seinen Körper verhältnismäßig bald scharf von der Umgebung unterscheidet, daß es sein empirisches Ich in einem scharfen Gegensatz zum Nicht-Ich erfaßt. Im Bereiche des Nicht-Ich sind jedoch gewisse Körper, die animalischen Wesen und besonders die Menschen, durch ihre Eigenbeweglichkeit, die besondere Bedeutung für die Triebbefriedigung des Kindes hat, ausgezeichnet. Mit der Ichfindung verbunden ist daher die Erfassung der Nebenmenschen (zu denen das Kind anfänglich auch gewisse Tiere rechnen mag) als etwas, das zwar durchaus nicht Ich, dem Ich aber doch in irgendwelcher Weise prinzipiell gleichartig ist. Nun ist aber die Bedeutung der das Kind umgebenden Menschen für dessen Triebbefriedigung, somit deren Wert wesentlich größer als der seiner selbst. Mit der Ichfindung untrennbar verbunden ist die Entstehung des kindlichen Minderwertigkeitsgefühls. Als Ursache für seine eigene Minderwertigkeit erfaßt das Kind bald sein Untensein, seine Kleinheit und die damit anscheinend verbundene Schwäche und Ohnmacht. Als Ursache für den hohen Wert der anderen Menschen, deren Obensein, deren Größe und die damit verbundene Stärke und Macht. Wäre es selbst oben, groß, stark, hätte es selbst Macht, dann könnte es alle seine Triebe unabhängig von den Anderen befriedigen, dann

[1]) Über die Bedeutung der Fiktionen für das wissenschaftliche Denken vgl. Hans Vaihinger, Die Philosophie des Als Ob, 4. Aufl. Leipzig 1920.

hätte es selbst für sich den größten Wert. Als Protest gegen die eigene Minderwertigkeit regt sich der „Wille zur Macht“ (Nietzsche). Als richtunggebendes Ideal bei diesem Streben zur Höhe, nach Größe, nach Stärke und Macht dient dabei dem Kinde naturgemäß die augenscheinlich mächtigste Person seiner Umgebung, meist der die Familie beherrschende Vater, ausnahmsweise die Mutter, ein Erzieher, ein erwachsener Bruder, also fast immer ein erwachsener Mann. Daher nennt Alfred Adler das dem kindlichen Minderwertigkeitsgefühl entspringende Streben nach Macht den „männlichen Protest“.

Nun ist aber zu berücksichtigen, daß die Bedeutung dieses dominierenden Mannes für die kindliche Triebbefriedigung eine außerordentlich große ist. Er vermag im Bereiche des kindlichen Wunschlebens alles. Er ist allen anderen Menschen, sofern sie in den Bereich des kindlichen Horizontes treten, scheinbar überlegen. Kurz — der Vater (oder wer an dessen Stelle steht), ist vom Standpunkte der kindlichen Wertung aus allmächtig.

Dies in Kürze die psychische Situation des Menschen zur Zeit der Ichfindung. Diese Situation legt es nahe, das menschliche Handeln und den damit zusammenhängenden Vorstellungsablauf mittels eines fiktiven Endzieles zu ordnen, das man durch die Wörter Allüberlegenheit, Allmacht, Gottähnlichkeit kennzeichnen kann, ein Ansatz, dessen volle Berechtigung sich natürlich erst in der Möglichkeit seiner Durchführung erweist[1]).

Es ist zunächst leicht ersichtlich, daß durch eine solche Betrachtungsweise die große Rolle, die maßlose Herrschsucht, nie befriedigter Ehrgeiz im menschlichen Leben spielen und deren hervorragende Bedeutung für die psychische Entwicklung des hilflosen Kindes zum selbständigen Erwachsenen, dieses zu höheren Graden der Vollkommenheit, primitiver Völker zu immer höherer Kultur, worauf schon Kant mit Nachdruck hingewiesen hatte[2]), in voller Schärfe erfaßt werden kann. Ferner läßt sich leicht ersehen, daß es auf diese Weise möglich ist, die individuellen Unterschiede daraus zu erklären, daß je nach der Position des Menschen: seiner körperlichen Beschaffenheit (insbesondere Leistungsfähigkeit), seiner Erziehung, seiner (im weitesten Sinne des Wortes) sozialen Stellung, verschiedene Wege zum gleichen Ziele führen. Durch diese Methode ist es bei genauer Kenntnis der Position eines Menschen mit einem gewissen Grade von Sicherheit möglich, sein Verhalten vorauszubestimmen, freilich prinzipiell anders „wie eine Mond- oder Sonnenfinsternis“[3]), da ja durch die Wirkung die Ursache, also auch durch das Ziel der Weg nicht eindeutig bestimmt ist; wohl aber wie ein Ingenieur zur Lösung einer Aufgabe eine bestimmte, wenn auch nicht eindeutig bestimmte Konstruktion wählt.

Es bleibt noch zu untersuchen, durch welche Ursachenreihe der Weg zum fiktiven Endziel durchkreuzt wird. Vor allem ist es natürlich der Widerstand

---

[1]) Zu vorstehenden prinzipiellen Ausführungen vgl. bes. „Die Individualpsychologie, ihre Voraussetzungen und Ergebnisse (1914)“ in Praxis und Theorie der Individualpsychologie, S. 1—10.

[2]) Kant, Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, in der Berlinischen Monatsschrift, November 1784, und in den diversen Gesamtausgaben (z. B. Kants Sämtliche Werke, herausgegeben von Karl Vorländer [Philosophische Bibliothek], Band VI).

[3]) Kant, Kritik der praktischen Vernunft, herausgegeben von Karl Kehrbach. Reclams Universal-Bibliothek S. 120.

der anderen Menschen. Aber es tritt noch ein Umstand von großer sozialer Bedeutung hinzu: das heranwachsende Kind tritt früher oder später zu andern in Beziehung, die es sich selbst als an Macht ungefähr gleich bewertet und deren Streben dem seinen ungefähr gleichgerichtet ist, und macht hierbei die Erfahrung, daß es durch Zusammenwirken mit diesen zu Leistungen fähig ist, die es allein zu vollbringen nicht imstande wäre, daß es auf diese Weise viele seiner Wünsche leichter befriedigen kann, daß seine Minderwertigkeit durch Zusammenschluß mit Anderen geringer wird. Infolgedessen gewinnt die Gemeinschaft mit Gleichgewerteten Bedeutung für die Triebbefriedigung, wird positiv gewertet; es regt sich im Kinde das Gemeinschaftsgefühl. Wächst nun das Kind heran, so wächst auch seine Anpassung an die Umgebung, wird sein Unterschied gegen die Erwachsenen immer geringer; der männliche Protest verliert an Anlaß und an Bedeutung. Hingegen wird der Kreis derer, deren Gemeinschaft positiv zu werten es Grund hat, im allgemeinen größer (Schule, Arbeitsgemeinschaft usw.); sein Gemeinschaftsgefühl wächst. Das Streben nach Allüberlegenheit wird dort, wo es mit dem erstarkten Gemeinschaftsgefühl in Widerstreit gerät, aufgegeben und nur dort beibehalten, wo es sich mit diesem vereinbaren läßt, gewinnt die Form des Strebens, die anderen durch Leistungen von Wert für die Gemeinschaft (kulturell wertvolle Leistungen) zu übertreffen. Die Einordnung des Menschen in die menschliche Gemeinschaft ist gelungen; er ist vom Wege zum fiktiven Endziel abgebogen.

Begreiflicherweise wird dieser günstigste Fall nicht allzu oft eintreten. Ist die Position des Kindes aus irgendwelchen Gründen eine ungünstigere, so wird seine Anpassung an die Umgebung erschwert, sein Minderwertigkeitsgefühl und der daraus entspringende männliche Protest stärker sein. Und eben weil das Streben nach Überlegenheit dem Gefühl der Minderwertigkeit entspringt, wird es auf denjenigen Gebieten am stärksten sein, in denen die Anpassung am meisten erschwert ist. Schon ein einzelnes minderwertiges Organ verschiebt die Position des Kindes. Das Streben nach Überlegenheit wird besonders stark sein auf den Gebieten, in denen die Leistungsfähigkeit dieses Organs in Betracht kommt. Unter Umständen können hieraus einseitige Leistungen von hohem kulturellen Wert entspringen; Minderwertigkeit des Auges kann bedeutsame Leistungen auf dem Gebiete der bildenden Künste und auch der Dichtkunst, solche des Ohres auf dem Gebiete der Musik, solche der zum Sprechen dienenden Organe auf dem Gebiete der Rede- und Schauspielkunst zur Folge haben.[1])

Wesentlich ungünstiger ist die Situation, wenn solche Organe minderwertig sind, deren Minderwertigkeit eine gewisse Herabsetzung der Leistungsfähigkeit im allgemeinen zur Folge hat, die Anpassung an die Umgebung erschwert, ohne daß durch besonderes Training dieses Organs Leistungen von kulturellem Wert vollbracht werden könnten (Magen-Darmtrakt, Harnwege) oder wenn das Kind im allgemeinen schwächlich, unterernährt oder dergl. ist. In einer ähnlichen Position befindet sich auch das zu streng erzogene

[1]) Vgl. Alfred Adler, Studie über Minderwertigkeit von Organen. Berlin und Wien 1907. Ferner: „Die Theorie der Organminderwertigkeit und ihre Bedeutung für Philosophie und Psychologie. Vortrag in der Philosophischen Gesellschaft an der Universität in Wien (1907) von Alfred Adler", in Heilen und Bilden.

und das verwöhnte Kind, ferner unter den gegenwärtigen kulturellen Verhältnissen bis zu einem gewissen Grade auch das Mädchen.

Das Minderwertigkeitsgefühl und folglich auch der männliche Protest eines solchen Kindes ist stärker entwickelt. Das gereizte Streben nach Allüberlegenheit wird mit größerer Zähigkeit festgehalten werden, auch dort, wo es mit dem Gemeinschaftsgefühl in Widerstreit steht. Dieses wird sich daher nicht frei entfalten können. Da einem Kinde in der genannten Position die Anpassung an die Umgebung nur in sehr unvollkommener Weise gelingt, behält es diesen kindlichen Habitus: das Gefühl der eigenen Minderwertigkeit, starkes Streben nach Macht bei Mangel an Gemeinschaftsgefühl auch in späterem Alter bei. Ein solcher Mensch biegt vom Wege zum fiktiven Endziele nicht ab, wenn er es natürlich aus anderen Gründen, wie Kürze des Lebens, äußere Widerstände usw., auch nicht erreichen kann.

Es gibt nun verschiedene Möglichkeiten. Am nächstliegenden erscheint es, daß dieser Mensch von Kindheit an alle als machtvoll, als männlich gewerteten Züge mit besonderer Schärfe hervortreiben wird; Empörung gegen Stärkere, herrisches Verhalten gegen Schwächere, Härte, Grausamkeit, Angriffs- und Kampflust. Es entwickelt sich auf diese Weise der Typus des „Herrenmenschen", der dann je nach der späteren Position des Menschen, namentlich seiner sozialen Stellung, einen äußerlich recht verschiedenartigen Anblick bieten wird.

Aber nur unter besonders günstigen Umständen wird dieser gerade Weg zum fiktiven Endziel gangbar sein. Meist wird das Kind die Erfahrung machen, daß die direkte Agression nicht zum Sieg, sondern zur Niederlage führt, keinen Zuwachs, sondern eine Abnahme an Macht zur Folge hat. Und gleichzeitig macht es dabei oft die Erfahrung, daß gerade ein scheinbarer Verzicht auf Agression, daß scheinbare Unterordnung und Betonung der eigenen Schwäche de facto seine Macht vermehrt. Denn je hilfloser und dabei fügsamer ein Kind ist, desto mehr sehen sich meist die Erwachsenen seiner Umgebung veranlaßt, für dasselbe Sorge zu tragen, desto leichter vermag es Stärkere in seinen Dienst zu stellen. Es wird daher seine Schwäche, alle als kindlich, als weiblich gewerteten Züge übertreiben und wird, auf diese Weise heranwachsend, nie zum selbständigen Erwachsenen werden, ein Verhalten, das bei den noch bestehenden sozialen Zuständen besonders dem Weibe leicht gemacht wird. Doch das Ziel dieser Unterwerfung ist und bleibt die Beherrschung, das Ziel der betonten Weiblichkeit, die Allüberlegenheit, d. h. die volle Männlichkeit im kindlichen Sinne dieses Wortes; daher spricht Adler treffend vom männlichen Protest mit weiblichen Mitteln.[1])

Aber auch dieser Umweg zum fiktiven Endziel ist in vielen Fällen nicht gangbar. Bei Gleichgültigkeit oder gar Härte der Umgebung kann die scheinbare Unterwürfigkeit leicht zur tatsächlichen Unterwerfung führen. Sieht ein Mensch nun von frühester Kindheit an auf jedem Wege zur Höhe die drohende Niederlage, so wird sein Streben vor allem darauf gerichtet sein, jeder Möglichkeit einer Niederlage auszuweichen. Er wird ängstlich jeder

[1]) Vgl. „Der psychische Hermaphroditismus im Leben und in der Neurose" in Heilen und Bilden, ferner „Psychischer Hermaphroditismus und männlicher Protest — ein Kernproblem bei nervösen Erkrankungen" und „Über männliche Einstelluug bei weiblichen Neurotikern" in Praxis und Theorie der Individualpsychologie.

Entscheidung aus dem Wege gehen. Natürlich wird der subjektive Zwang zu solchem Verhalten sein Gefühl der eigenen Minderwertigkeit noch wesentlich vertiefen, somit die Gereiztheit seines Strebens nach Überlegenheit erhöhen.

Bei jeder abgelehnten Entscheidung bietet sich aber ein Ausweg zu einer vorübergehenden subjektiven Befriedigung dieses Strebens durch eine Hypothese, eine „Wenn-Konstruktion". Der Mensch kann nämlich annehmen, daß, wenn nicht gewisse Umstände, die als „unverschuldet", als ihm nicht zurechenbar gewertet werden, ihn gezwungen hätten, der Entscheidung über Sieg oder Niederlage auszuweichen, er ganz bestimmt gesiegt hätte. Krankheit, Tücke des Objekts und der Mitmenschen usw. sind solche Umstände, die zu der genannten subjektiven Befriedigung des Strebens nach Überlegenheit beitragen. Diese werden daher positiv gewertet und gesucht werden. Dieser Weg führt zur Neurose, einer Auffassung, die ihre Bestätigung darin findet, daß es Adler, wie die von ihm veröffentlichte Kasuistik zeigt, gelingt, durch eine auf diesen Anschauungen fußende Heilpädagogik Neurosen zu beseitigen, und zwar auch solche, die im allgemeinen nicht als psychogen gelten (Trigeminusneuralgie).[1])

Ist das Minderwertigkeitsgefühl und somit das Streben nach Überlegenheit ganz besonders stark und bringt es eine besonders ungünstige Position mit sich, daß es nicht einmal gelingt, Ereignissen, die als Niederlage gewertet werden, auszuweichen, so bleibt noch ein letzter Ausweg: das erstrebte Ziel der Überlegenheit in irgendeiner Form als erreicht zu fingieren, die Wirklichkeit zu mißachten und diese Figmente als Wirklichkeit zu bewerten. Dieser Ausweg ist die Psychose, und Adler hat gezeigt, daß Größenideen die dominierenden Vorstellungen im Seelenleben auch solcher Psychotiker sind, bei denen oberflächlichere Betrachtung sie zunächst nicht erwartet, wie etwa beim Melancholiker.

Natürlich liegen die Verhältnisse beim wirklichen Menschen wesentlich komplizierter. Nur selten wird ein Mensch einem der vorstehend geschilderten Typen in einseitiger Weise allein entsprechen. Die Darstellung dieser einseitigen Typen sollte nur in schablonenhafter Weise zeigen, wie es die „vergleichende Individualpsychologie" ermöglicht, bei Kenntnis der Position die individuellen Unterschiede des menschlichen Seelenlebens durch Konstruktion der individuellen Leitlinie zum überindividuellen fiktiven Endziel zu verstehen.

Zum Schlusse dieser Darlegung der Adlerschen Psychologie sei noch auf ein ziemlich verbreitetes Mißverständnis hingewiesen, als ob nämlich die „vergleichende Individualpsychologie" eine Abart der Freudschen „Psychoanalyse" wäre oder mit dieser in einem mehr oder minder engen Zusammenhang stünde. Daß dies jedoch in keiner Weise der Fall ist, wird für Kenner der Psychoanalyse aus vorstehender methodisch geordneten Darlegung der Adlerschen Grundgedanken wohl ohne weiteres hervorgegangen sein. Dies hat auch Freud, dessen Werk die Psychoanalyse ist, deutlich erkannt,[2]) wenn er auch, Adler teilweise mißverstehend, in manchen Gedanken der

[1]) Vgl. „Die psychische Behandlung der Trigeminusneuralgie" in Praxis und Theorie der Individualpsychologie.

[2]) Sigm. Freud, Zur Geschichte der psychoanalytischen Bewegung S. 244 im Jahrbuch der Psychoanalyse, her. v. Prof. Dr. S. Freud, Neue Folge des Jahrbuchs für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen. VI. Bd. Leipzig und Wien 1914.

Adlerschen Psychologie nur eine „Umdeutungsarbeit" seiner eigenen Gedanken erblicken will. Ebenso hat Freud selbst — mag er es auch von seinem Standpunkte aus als Tadel meinen — anerkennen müssen, daß das Ziel der Adlerschen Theorie über das der Psychoanalyse hinausgeht, da jene „Benehmen und Charakter der Menschen mit demselben Griff verständlich machen (will), wie die neurotischen und psychotischen Erkrankungen derselben",[1]) d. h. aber schließlich nichts anderes, als daß sie der Forderung, die man an eine gute Theorie stellen muß, nämlich möglichst mannigfaltige Erscheinungen einheitlich zu erklären, in höherem Grade gerecht zu werden versucht.

Genaueres Eingehen auf die tiefgreifenden Unterschiede zwischen der „vergleichenden Individualpsychologie" und der „Psychoanalyse" würde eine kritische Beleuchtung der letztgenannten Theorie erfordern und daher wohl den Rahmen der vorliegenden Arbeit weit übersteigen.

Nur auf zwei Umstände sei hingewiesen. Zunächst: der Wille zur Macht (der „männliche Protest") bei Adler steht in keinerlei Analogie zum Sexualtrieb bei Freud; er ist überhaupt kein den anderen Trieben neben- oder übergeordneter Trieb, sondern, wie aus dieser Darlegung ersichtlich sein dürfte, ein logisch und real zugleich gemeintes Ordnungsprinzip für sämtliche Triebe. Ferner: der Begriff des „Unbewußten" in dem Sinne wie bei Freud findet sich bei Adler überhaupt nicht. Dort, wo Adler gelegentlich diesen Ausdruck gebraucht, geschieht es in einem ganz anderen Sinne, dessen Auseinanderlegung zu viel Eingehen auf Einzelheiten erfordern würde. Jedenfalls scheint es beachtenswert, daß, wie vorstehende Darlegung zeigt, die Adlerschen Grundgedanken von diesem Begriffe ganz unabhängig sind.[2])

Es liegt auf der Hand, daß die Anwendungsmöglichkeiten der Adlerschen Psychologie sehr zahlreich sind. Auf Neurologie und Psychiatrie wurde schon hingewiesen. Auf manchen anderen Gebieten (z. B. Psychologie der Dichtkunst) finden sich zur Zeit wertvolle Ansätze vor. Die Bearbeitung wieder anderer Gebiete (z. B. der Kriminalistik) von diesem Standpunkte aus steht derzeit noch aus. Nächst der Neurologie am meisten berücksichtigt wurde bisher die Pädagogik. Soll nun hier Adlers Pädagogik, wie sie teils in seinen eigenen, teils in manchen seiner Anhänger (Carl Furtmüller, L. E. Wexberg, Felix Asnaurow, D. E. Oppenheim u. a.) Schriften niedergelegt ist, zusammenhängend wiedergegeben werden, so ist es, wie schon eingangs erwähnt, zweckdienlich, vorher ein wenig bei seinen ethischen Anschauungen zu verweilen.

Wenn auch die Psychologie, einschließlich der praktischen Menschenkunde von ethischen Erwägungen unabhängig ist und auch umgekehrt eine reine Ethik nicht auf Psychologie gegründet werden kann, so können doch durch eine bestimmte Betrachtungsweise des menschlichen Seelenlebens bestimmte Wertungen, wenn auch nicht gegründet, so doch nahegelegt werden. Es dürfte aus den bisherigen Darlegungen wohl ersichtlich geworden sein, welche Bedeutung dem Gemeinschaftsgefühl für die gedeihliche Entwicklung des Einzelnen, für seine Einordnung in die menschliche Gesellschaft, für die Lenkung seines Strebens nach Überlegenheit in kulturfördernde Bahnen und

[1]) Freud, l. c. S. 245.

[2]) Über gewichtige erkenntnistheoretische Bedenken gegen den Begriff des „Unbewußten" vgl. bes. Robert Reininger, Das psycho-physische Problem, Wien und Leipzig 1916, S. 20.

somit auch für das Gedeihen der menschlichen Gesellschaft zukommt. Es lag daher für Adler nahe, das Gemeinschaftsgefühl sittlich positiv zu werten. Und, da ein zu starker Wille zur Macht die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühles hemmt, die fortschreitende Überwindung dieses Willens zu postulieren.[1]) Immerhin kann es möglich sein, auch ein starkes Streben nach Überlegenheit in kulturell wertvolle Bahnen zu lenken; um so leichter, je offener dieses Streben zutage tritt. Nahezu unmöglich wird es aber, wenn dieses Streben in objektiv unkontrollierbaren „Wenn"-Konstruktionen seine freilich nur vorübergehende Befriedigung findet, wenn es zur Suche nach „unverschuldeten" Umständen, die ein Fliehen vor jeder Entscheidung gestatten, entartet ist. Positive sittliche Bewertung des Verantwortlichkeitsbewußtseins, negative der Feigheit liegt nahe.

Wer bedingungslos die Verantwortung für seine Taten übernimmt und sich der durch die sozialen Beziehungen bedingten Verflochtenheit der Handlungen verschiedener Menschen stets lebhaft bewußt ist, wird auch die Verantwortung für den durch ihn bedingten Teil der Handlungen seiner Mitmenschen fühlen und schließlich mit Dostojewski zur Überzeugung gelangen, „daß jeder teilhaftig ist an der Schuld des andern".[2]) Wenn Adler diese Formel weit über den kategorischen Imperativ Kants stellt, so ist das wohl — wie aus dem Zusammenhang mit anderen ethischen Bemerkungen in Adlers Schriften hervorzugehen scheint — gegen den kategorischen Imperativ in der materialen Deutung gerichtet, die vielfach ins Volksbewußtsein eingedrungen ist und nicht gegen das rein formale Sittengesetz Kants. Denn abgesehen davon, daß sich unter dieses die Formel Dostojewskis sehr wohl subsummieren läßt, bedeutet Adlers Forderung der „bewußten Entfaltung des Gemeinschaftsgefühls"[3]) die schönste Erfüllung der von Kant für das menschliche Wollen postulierten Form der Allgemeingültigkeit. Und daß dies die Form der uns alle bindenden Vernunft ist, erkennt gerade Adler außerordentlich scharf, wenn er von der „immanenten Logik des menschlichen Zusammenlebens" spricht.[4])

Wer in der Position, somit vor allem auch in der — im weitesten Sinne des Wortes — sozialen Stellung des Menschen das Bestimmende für sein Verhalten und in der Überwindung des Willens zur Macht und in der Entfaltung des Gemeinschaftsgefühls erstrebenswerte Ziele sieht, wird sich auch der sozialen und politischen Bewegung anschließen, welche die Möglichkeit zur Ausübung von Macht über die Mitmenschen verringern und deren Gemeinschaft enger gestalten will: dem Sozialismus. Für diesen die erzieherischen Vorbedingungen zu schaffen, wird vor allem auch das Ziel einer auf den geschilderten psychologischen Einsichten und ethischen Wertungen fundierten Pädagogik sein.[5])

Zweierlei muß eine solche Pädagogik zu erreichen suchen:

Erstens eine möglichst starke Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls. Gleich-

---

[1]) Über den nervösen Charakter, Vorwort zur II. Auflage.

[2]) „Dostojewski" Vortrag, gehalten in der großen Turnhalle zu Zürich 1918. S. 201, in Praxis und Theorie der Individualpsychologie.

[3]) Praxis und Theorie, S. 10. [4]) Praxis n. Theorie, S. IV.

[5]) Wobei sich Adler von Versuchen der gewaltsamen Durchführung der sozialistischen Ideen abwendet. cf. Alfred Adler, Bolschewismus und Seelenkunde in „Der Friede", Dezemberheft 1919.

zeitig wird dadurch das vorhandene Streben nach Überlegenheit teils in gemeinschaftsfördernde Bahnen gelenkt, teils überwunden.

Zweitens eine nicht zu große und mit zunehmendem Alter abnehmende Stärke des Willens zur Macht. Gleichzeitig wird dadurch eine Drosselung des Gemeinschaftsgefühls verhindert.

ad 1) Das Gemeinschaftsgefühl entwickelt sich nur in der Gemeinschaft, vor allem durch das Zusammenwirken mit Gleichgewerteten. Daher sind alle Bestrebungen, das Kind, „damit es nicht in schlechte Gesellschaft gerate", von anderen Kindern zu isolieren, verderblich. Die schlechteste Gesellschaft für das Kind ist die ausschließlich von Erwachsenen. Auch zwischen Geschwistern verschiedenen Alters und Geschlechts besteht eine noch näher zu charakterisierende zu heftige Rivalität, als daß die Entwicklung eines starken Gemeinschaftsgefühls von deren Verhältnis aus ihren Anfang nehmen könnte. Daher soll neben der Erziehung in der Familie die in der Gemeinschaft mit ungefähr Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts möglichst früh, jedenfalls noch im vorschulpflichtigen Alter einsetzen. Soll aber das Gemeinschaftsgefühl auch das Verhältnis des heranwachsenden Kindes zu den Eltern und zum Lehrer umfassen, so müssen diese es dem Kinde ermöglichen, sie als sich in irgendwelcher Hinsicht gleichartig zu werten. Sie müssen sich vor jeder Übertreibung ihrer Autorität hüten. Und damit kommen wir

ad 2) zu dem Punkte, in dem die Adlersche Psychologie die ihr eigentümliche Leistungsfähigkeit auf dem Gebiete der Pädagogik voll entfaltet. Wurzelt nämlich der Wille zur Macht im Gefühl der Minderwertigkeit, so muß man, damit jener nicht zu stark werde, tunlichst alles unterlassen, was dieses Gefühl vertiefen könnte. Legt also der Erzieher zu großen Wert auf die Wahrung seiner Autorität, läßt er somit den Zögling seine Überlegenheit zu sehr fühlen, so verstärkt sich dessen Streben nach Macht. Prügel und verwandte, auch heute noch wegen ihrer leichten Anwendbarkeit weit verbreitete „Erziehungsmittel" wirken natürlich noch ausgesprochener in gleichem Sinne. Sind nun Einwände gegen die autoritäre, durch Strafmittel gestützte Erziehung schon zu Gemeinplätzen geworden, so wird an dieser doch noch mit großer Zähigkeit festgehalten. Das ist leicht erklärlich. Sie erfordert wenig pädagogische Fähigkeiten, kommt dem Geltungsdrang des Erziehers entgegen und zeitigt obendrein bei einigermaßen geschickter Anwendung — anscheinend — recht schöne Erfolge. Man bewertet es nämlich als Mißerfolg, wenn sich der verstärkte Wille zur Macht auf geradem Wege in offenem Trotz, in direkter Revolte gegen den Erzieher in Familie oder Schule äußert. Auch wenn der Machtwille zur deutlich erkennbaren Furcht vor der stets drohenden Erniedrigung entartet ist (Schulschwänzen, Davonlaufen aus dem Elternhause usw.). Schlägt aber das Kind bei seinem Streben nach Überlegenheit den Umweg über die scheinbare Unterwerfung ein, fügt es sich also der Autorität, wird es gehorsam, so glaubt man einen Erfolg erzielt zu haben und hat es auch, wenn der Gehorsam das Ziel der Erziehung war. Aber dieser Gehorsam zielt ganz auf dasselbe ab, wie der Trotz: auf Überlegenheit.[1]) Wer sich Mächtigeren gerne fügt, tut es, um von deren Macht einen realen oder ideellen Anteil zu gewinnen und wird Schwächeren gegenüber stets die eigene Überlegenheit mit allem Nachdruck

[1]) Vgl. „Trotz und Gehorsam" in Heilen und Bilden.

hervorzukehren wissen. Aus dem Musterknaben entwickelt sich jener allem sittlichen Fortschritt feindliche Menschentypus, den man je nach dessen äußeren Lebensbedingungen als Pharisäer oder als Streber bezeichnet. Aber auch das nur unter günstigen Umständen. Oft wird das Kind sein Ziel der Überlegenheit gleichzeitig auf zwei Wegen, dem des Gehorsams und dem des Trotzes zu erreichen suchen. Der äußerlich zur Schau getragene Gehorsam verschafft ihm Belohnungen, Begünstigungen usw., kurz Anteil an der Macht des Erziehers und täuscht diesem einen Erfolg vor. Gleichzeitig aber sucht das Kind seine Überlegenheit über den Erzieher dadurch zu fühlen, daß es ihn durch verborgenen Trotz die Zwecke seiner Erziehung doch nicht erreichen läßt. Während es offensichtlich jedem Befehle gehorcht, tut es insgeheim stets genau das Gegenteil des Befohlenen. Heuchelei und Verlogenheit entwickeln sich auf diesem Wege. Oder aber es markiert stets den guten Willen, weiß sich aber durch vorgeschützte Unfähigkeiten gerade denjenigen ihm aufgetragenen Leistungen zu entziehen, auf die der Erzieher besonderen Wert zu legen scheint. Auf diese Weise erklärt sich der so häufig vorkommende Fall, daß anscheinend fleißige Kinder, bei denen sich keinerlei intellektueller Defekt nachweisen läßt, den Anforderungen der Schule gar nicht entsprechen, woraus man oft den irrigen Schluß gezogen hat, daß diese Anforderungen zu hoch seien.

Die Selbsteinschätzung des Kindes ist relativ. Durch zu starke Betonung der Überlegenheit der Erwachsenen wird sein Minderwertigkeitsgefühl vertieft. Ebenso aber, wenn man ihm seine Schwäche in übertreibender Weise zum Bewußtsein bringt, indem man etwa zu viel oder zu deutlich Rücksicht darauf nimmt, stets ängstliche Sorge um das Schicksal des Kindes zur Schau trägt, ihm keine größeren Leistungen zumutet, kurz es verweichlicht.[1]) Zu geringe Anforderungen in der Schule, sowie alle Versuche, die ernste Arbeit des Lernens spielerisch zu gestalten, wirken in gleichem Sinne. Da bei einer solchen Erziehungsweise die Erwachsenen ständig im Dienste des Kindes stehen, ist der bequemste Weg für dessen verstärktes Streben nach Macht der, die Erwachsenen durch besondere Hervorkehrung der eigenen Schwäche und Hilflosigkeit immer mehr und mehr in seinen Dienst zu stellen. Tritt an einen solchen Menschen dann doch in der Schule oder im späteren Leben die Forderung heran, selbst etwas zu leisten, so wird er diese als eine Beeinträchtigung empfinden und sich ihr auf jede Weise zu entziehen suchen. Er wird die Übernahme und Erfüllung von Pflichten stets ablehnen, dadurch jeden Wert für die menschliche Gemeinschaft verlieren und schließlich im Leben scheitern.

Das kindliche Minderwertigkeitsgefühl kann noch durch andere Umstände vertieft werden, deren Beseitigung wesentlich schwerer oder kaum möglich, deren Berücksichtigung aber für den Pädagogen notwendig ist.

Zunächst konstitutionelle Minderwertigkeit. In solchen Fällen kann nur der Arzt mildernd eingreifen.

Dann ungünstige soziale Verhältnisse. Es ist klar, daß ein Kind, das schon frühzeitig Hunger fühlt, mangelhaft ernährt ist, sich meist in engen Räumen mit ungesunder Luft aufhält, keiner richtigen Körperpflege teilhaftig, von Ungeziefer geplagt wird usw., sich unter sonst gleichen Umständen in höherem

[1]) Vgl. „Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes“ in Heilen und Bilden.

Grade minderwertig fühlen muß. Dazu kommt, daß es frühzeitig von der niederdrückenden Sorge für den kommenden Tag erfährt und bald auch, namentlich in der Schule, daß andere Kinder im Überfluß leben. Vor allem aber können Eltern, die meist selbst auf einer tiefen Bildungsstufe stehen, beide tagsüber, oft auch nachts bei ermüdender Arbeit, von Sorgen niedergedrückt, infolgedessen oft genug den Verführungen des Alkohols erlegen sind, der schwierigen Aufgabe einer Erziehung in keiner Weise gerecht werden. Das enge Zusammenleben und die Notwendigkeit, die meist unbeaufsichtigten Kinder vor physischen Gefahren zu bewahren, zwingen sie aber doch, irgendwie für eine Art Ordnung zu sorgen und ihren Anordnungen den erforderlichen Nachdruck zu verschaffen. Da greifen sie nur fast ausschließlich zu dem nächstliegenden, bequemsten und anscheinend momentan wirksamsten Erziehungsmittel: den Prügeln, die obendrein ganz unsystematisch angewendet werden. Adler hat von Proletarierkindern auf seine Frage, wovor sie sich am meisten fürchteten, fast immer die Antwort bekommen: „Vor Schlägen“.[1]) Der Umweg, sich durch Fügsamkeit einen Zuwachs an Macht zu verschaffen, ist für die Kinder aus diesen Schichten meist ungangbar, da für Bevorzugungen, Belohnungen usw. meist Gelegenheit und Mittel fehlen. So wird der gereizte Machtwille zur Tendenz entarten, den Forderungen des Lebens, die ja doch nur „Prügel“, Mißerfolg mit sich bringen, auszuweichen; dies wird in günstigeren Fällen in einer gewissen Gedrücktheit, in Mangel an Lebensmut zutage treten, in ungünstigeren in Verwahrlosung und Verbrechen. Eine Beseitigung der geschilderten Übelstände ist freilich nur durch eine Änderung der sozialen Verhältnisse möglich. Vorläufig können gut geleitete Kinderheime eine gewisse Abhilfe bringen. Vor allem auch volksbildnerische Bestrebungen auf dem Gebiete der Pädagogik. Mustergültiges bieten in dieser Hinsicht die von Adler in Wien geschaffenen Erziehungsberatungsstellen. Dort können sich Eltern schwer erziehbarer Kinder unentgeltlich pädagogischen und, wenn erforderlich, auch ärztlichen Rat holen. Diese Einrichtungen sind gleichzeitig mit einer Art von volkstümlich-pädagogischem Seminar verknüpft und deren Leiter tauschen gegenseitig ihre Erfahrungen aus.

Unter den noch bestehenden kulturellen Verhältnissen ist ferner die Position des Mädchens ungünstiger als die des Knaben. Das weibliche Kind erfährt recht bald, daß der Mann höher gewertet wird. Meist beherrscht der Vater — wenigstens anscheinend — die Mutter. Die Brüder genießen größere Freiheit und lassen die Schwester gerne ihre Vorrechte fühlen. Oft hört das Kind allgemein gehaltene abfällige Bemerkungen über das weibliche Geschlecht, wohl kaum je über das männliche. Das Minderwertigkeitsgefühl des Mädchens ist dadurch im Vergleich zu dem des Knaben tiefer, die Aussichten auf Befriedigung des Strebens nach Überlegenheit sind aber geringer.[2]) Nun weiß ja zunächst das Mädchen nichts davon, daß sein Geschlechtscharakter unabänderlich ist. Es strebt wie der Knabe, nur durchschnittlich stärker, danach, ein ganzer Mann zu werden. Auch das Mädchen ist erfüllt vom „männlichen Protest“. Und die Handlungen des Mädchens können auch dann Wege zum fiktiven Ziel der allüberlegenen Männlich-

[1]) Praxis u. Theorie, S. 238, „Verwahrloste Kinder“.
[2]) Über die ungünstige Position des Weibes vgl. u. a. bes. Über den nervösen Charakter, S. 20 f.

keit bleiben, wenn es die physische Unerreichbarkeit dieses Zieles theoretisch längst eingesehen hat. Schlägt es dabei den geraden Weg ein, handelt es direkt so, als ob es ein ganzer Mann in seinem Sinne werden wollte, so entsteht der Typus des Mannweibes, von dem es die verschiedenartigsten, aus der speziellen Position erklärlichen Abarten gibt. Aber viel leichter gangbar ist im allgemeinen für das Weib ein Umweg: die Allüberlegenheit durch Beherrschung des als überlegen gewerteten Mannes mit weiblichen Mitteln zu erreichen. Diese Mittel sind teils die Erregung der sexuellen Liebe des Mannes; auf diese Weise erklärt sich die Koketterie. Teils aber die Spekulation auf dessen Ritterlichkeit durch Übertreibung aller Züge der weiblichen Schwäche, Unselbständigkeit und Hilfsbedürftigkeit. Sehr oft finden sich auch Kombinationen zwischen einem geraden Wege und einem Umwege. Sexuelle Freiheit wird mit Rücksicht auf die bestehenden gesellschaftlichen Anschauungen als unweiblich, als männliches Privileg gewertet, liegt also an einem geraden Wege zur fiktiven Männlichkeit. Durch Verbindung mit dem Umwege der Koketterie entstehen Frauentypen, die bei ungünstigen sozialen Bedingungen leicht der Prostitution anheimfallen[1]). Seitdem in manchen Staaten die gesetzliche Gleichberechtigung der Frauen ziemlich weit vorgeschritten ist, kann auf diesem Gebiete Erziehung vieles leisten. In der Familie ist alles zu unterlassen, was das Kind auf eine geringe Bewertung des Weibes oder der spezifisch weiblichen Lebensaufgabe schließen lassen könnte: geringschätzige Äußerungen über Frauen, Bevorzugung der Knaben, vom Vater der Mutter erteilte Befehle. In der Schule wird Koedukation die beste Lösung der Aufgabe sein, Knaben und Mädchen frühzeitig zu einem ungezwungenen kameradschaftlichen Zusammenarbeiten und somit zum Gefühl der Gleichwertigkeit zu erziehen.

Schließlich sei noch erwähnt, daß auch die Stellung des Kindes in der Reihenfolge der Geschwister nicht ohne Einfluß auf dessen seelische Entwicklung ist[2]). Im allgemeinen wird das zweite (außer wenn es dem männlichen und das älteste dem geringer gewerteten weiblichen Geschlecht angehört) ein gewisses Gefühl des Zuspätgekommenseins haben: das älteste, das ihm stets um eine Stufe voraus ist, spannt sein Streben zur Höhe wie ein Schrittmacher auf das äußerste an. Unter sonst gleichen Umständen wird der begünstigte Älteste mehr Neigung zeigen, sich der bestehenden Machtverteilung anzupassen als der Jüngere. Das jüngste Kind unter mehreren, der einzige Knabe unter lauter Mädchen, das einzige Mädchen unter Knaben, das einzige Kind nehmen Sonderstellungen ein, aus denen meist eine Vertiefung des Minderwertigkeitsgefühls resultiert. Diese Umstände können und sollen natürlich nicht beseitigt, wohl aber bei einer individualisierenden Erziehung entsprechend berücksichtigt werden.

Diese individualisierende Erziehung ist allerdings eine unerläßliche Forderung. Denn die hier dargelegten, die psychische Entwicklung des Kindes bestimmenden Umstände treten in Wirklichkeit nie allein und in Reinheit, sondern in allen möglichen Kombinationen und Variationen auf. Die besonderen erzieherischen Aufgaben der Praxis und theoretische Einzelprobleme können natürlich nur einzeln gelöst werden. Die „vergleichende Individual-

[1]) Vgl. „Die individuelle Psychologie der Prostitution“ in Praxis und Theorie.
[2]) Vgl. „Über individualpsychologische Erziehung in Praxis und Theorie.“

psychologie“ gibt dem Pädagogen geeignete, dem besonderen Fall anzupassende Mittel hierzu. Vor allem wird es auch stets erforderlich sein, dem Zögling volle Klarheit über sein Tun zu verschaffen: ihm aufzudecken, auf welches fiktive Endziel sein Handeln gerichtet ist und wohin der Weg gegen dieses in Wirklichkeit führt. Denn die volle Einsicht in die Zusammenhänge und Folgen des eigenen Handelns ist die Vorbedingung für das Bewußtsein der Verantwortlichkeit und dieses die feste Grundlage, auf der das Werk der Erziehung zum sittlichen Menschen vollbracht werden kann. In gewissem Sinne klingt dies an einen alten Gedanken an: den Sokratischen Gedanken von der Lehrbarkeit der Tugend[1]).

Methodische Hilfsmittel zur Psychographie von Jugendorganisationen.

Von Curt Bondy.

In seiner Schrift „Die Jugendkunde als Kulturforderung“ (Leipzig 1916) verlangt W. Stern die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Eigenleben und Binnenleben der reifenden Jugend und weist neben anderem darauf hin, daß der Psychologe nicht mehr ohne Anteilnahme an Erscheinungen wie freideutsche Jugendbewegung, Wandervogel usw. vorbeigehen könne, da es sich hier um jugendpsychologische Tatsachen von bedeutender Wichtigkeit und überraschender innerer Mannigfaltigkeit handle. (S. 21 ff.)

In einer Arbeit über die proletarische Jugendbewegung in Deutschland habe ich versucht, die Psychographie einer Jugendbewegung zu geben. Im Folgenden soll über die Methodik dieser Art Untersuchungen gesprochen werden, wobei ich mich zur praktischen Erläuterung an die eben erwähnte Arbeit halten werde.

Es sind schon viele jugendkundliche Schriften veröffentlicht worden, die mit mehr oder weniger Recht Anspruch darauf erheben, als Psychographien von Jugendorganisationen angesehen zu werden; es sei nur an die verschiedenen Schriften der freideutschen Jugend, an die von Dr. Wyneken oder an die von Classen, Dehn usw. erinnert. Ohne damit ein Werturteil ausdrücken zu wollen, müssen wir alle diese Arbeiten als außerwissenschaftlich ansehen, denn sie stellen meist die persönliche Ansicht eines Einzelnen dar, der naturgemäß alles von seinem bestimmten Standpunkt aus betrachtet und dadurch stark einseitig sehen muß; außerdem fehlt fast immer die Möglichkeit der Nachprüfung der aufgestellten Behauptungen.

Zweifellos sind auch jugendkundliche Fragen mit Außerachtlassung jeglicher systematischer Methoden hervorragend bearbeitet worden, doch wird im allgemeinen für diese Probleme nur die Behandlung fruchtbar sein, die sich der außerwissenschaftlichen und systematischen Methoden bedient. Unter systematischen Methoden sind die zu verstehen, welche die wissenschaftliche Psychologie verwendet. In der Terminologie schließe ich mich derjenigen an, die W. Stern in seiner „Differentiellen Psychologie“ anwendet.

Welches sind nun — vom Standpunkt der systematischen Methodik aus

---

[1]) Vgl. des Verfassers „Erziehung zur Gemeinschaft“ in „Der Kampf“. Jahrg. XIII, Heft 26. Juni 1920.

betrachtet — die mehr oder minder bewußten Methoden, deren sich die außerwissenschaftliche Literatur auf diesem Gebiete bedient?

Es sind dies:

1. das extrospektive Verfahren;
2. die unexperimentelle Beobachtung.

Bei dem extrospektiven Verfahren werden sowohl die Analogie als auch die Symptomatologie verwandt. Bei der Analogie handelt es sich meist um die Einfühlung, nicht um den eigentlichen Analogieschluß. Bei der Symptomatologie, ebenso bei der unexperimentellen Beobachtung handelt es sich oft um die unwissenschaftliche Anwendung, wie sie W. Stern eingehend kritisiert. Dieser Hinweis auf die Kritik und die Möglichkeit der wissenschaftlichen Anwendung[1]) dieser Methoden macht ein weiteres Eingehen auf sie an dieser Stelle überflüssig.

Aber auch bei der sorgfältigsten und wissenschaftlichen Anwendung ausschließlich dieser Methoden bleibt die Gefahr, einseitige Bilder zu zeichnen; denn sie sind außerordentlich abhängig von der zufälligen Einstellung des Beobachters. Es ist bei solchen Arbeiten selbstverständlich, daß eine Exaktheit, wie sie das Experiment bietet, auch wenn man sich der Methoden bedient, wie sie im Folgenden beschrieben werden sollen, nie erreicht werden kann; doch muß das Streben dahin gehen, die Subjektivität, soweit sie eine Verschiebung des Bildes vorzunehmen droht, nach Möglichkeit auszuschalten.

Zu diesem Zwecke benutzte ich, außer den eben angegebenen, noch folgende Methoden, die dann noch ausführlicher besprochen werden sollen:

1. die qualitative Erhebungsmethode;
2. die quantitative Erhebungsmethode;
3. die historische Methode.

Die qualitative Erhebungsmethode fand ihre Anwendung durch Verteilung eines ausführlichen Fragebogens. (Anlage 1.)

Im Laufe der Bearbeitung stellten sich verschiedene Mängel des Fragebogens heraus; einige Fragen waren nicht klar und eindeutig genug formuliert; manchen Beantwortern schien der Bogen zu lang, und die Angst vor der großen Arbeit hielt sie davon ab, überhaupt zu antworten. Grundsätzlich scheint diese Form des Fragebogens richtig gewesen zu sein, was auch aus den relativ vielen und ausführlichen Antworten, die ich bekommen habe, hervorgeht.

Der Bogen wurde an 66 Jugendliche, die mir selbst bekannt waren, oder an Bekannte und Freunde von diesen versandt. Von diesen erhielt ich, teilweise erst nach mehrmaliger Mahnung, im ganzen 29 zurück. Bezeichnend ist, daß von den Mädchen viel weniger geantwortet hatten, nur 10 Proz. gegen 52 Proz. bei den Jungen. Diese geringen Zahlen können denjenigen nicht wundern, der die Verhältnisse kennt und etwa von dem Mißtrauen weiß, mit dem in den Kreisen der proletarischen Jugend „Bürgerliche“ betrachtet werden. Aber auch ganz im allgemeinen ist es schwer, über das Seelenleben Jugendlicher etwas zu erfahren, denn bekanntlich ist gerade in diesem Alter das Bestreben, seelische Begebenheiten geheim zu halten, sehr stark. Unter Jugendlichen verstehe ich die Jugend von etwa 14—25 Jahren. Es hat sich als nicht günstig erwiesen, derartige Fragebogen an Jugendliche unter 17 Jahren zu verteilen, weil sie im allgemeinen noch nicht in der Lage sind, über sich selbst etwas Bestimmtes auszusagen. Daß

[1]) W. Stern, Differentielle Psychologie. 3. Aufl., S. 50—75.

trotz der eben angegebenen Schwierigkeiten eine reichliche Menge von Material eingelaufen ist, verdanke ich einerseits dem Umstand, daß ich in den Kreisen der Hamburger proletarischen Jugend gut bekannt bin, andererseits dem Beischreiben, das zusammen mit dem Fragebogen verschickt wurde. (Anlage 2.) Diese beiden Voraussetzungen werden für den Erfolg einer solchen Arbeit von ausschlaggebender Bedeutung sein. Ein persönliches Kennen und Verstehen der Menschen, über die man etwas aussagen will, und ein gewisses Vertrauensverhältnis ist unbedingte Notwendigkeit.

Trotz dieses Verhältnisses, das ich zu einem großen Teil dieser Jugend habe, hielt ich es doch für erforderlich, genau zu erläutern, wozu ich ihre Mitarbeit haben wollte. Es kam mir darauf an, von vornherein jedes Mißtrauen, das etwa von dem Gefühl unberechtigten Ausgefragtwerdens veranlaßt wurde, zu vermeiden, außerdem genau anzugeben, wozu das Material verwendet werden sollte; sodann war die Aufforderung enthalten, mir Material jeder Art zukommen zu lassen. Dieses Beischreiben scheint durchaus seinen Zweck erreicht zu haben, denn es hat von vornherein Bedenken und Schwierigkeiten aus dem Wege geräumt und verschiedene interessante mündliche und schriftliche Auseinandersetzungen veranlaßt. Material, in Form von Gedichten Briefen, Aufsätzen usw., wurde mir so viel zur Verfügung gestellt, daß ich es teilweise nur flüchtig bearbeiten konnte.

Ehe ich dazu übergehe, über die Verwendung dieses Materials zu sprechen, seien erst die weiterhin angewandten Methoden erörtert.

An sämtliche Einzelgruppen, meist durch Vermittlung des Leiters der ganzen Organisation, wurden die Quantitativen Fragebogen versandt. (Anlage 3.) Trotz vieler Mühe und mancher Mahnungen wurde dieser Bogen sehr schlecht ausgefüllt, teilweise überhaupt nicht zurückgeschickt, was nur zum Teil darauf zurückzuführen ist, daß in vielen Gruppen keine Statistik geführt wird. Dieser relative Mißerfolg spricht aber nicht gegen die Methode.

Den Begriff „Historische Methoden“ habe ich hier erweitert angewandt und darunter alle schriftlichen Äußerungen verstanden, wie sie sich in Form von Aufsätzen, Gedichten, Tagebüchern und Briefen, teils unveröffentlicht, teils gedruckt in der weitläufigen Zeitschriftenliteratur der proletarischen Jugendbewegung, finden. Daneben sei noch die Verwendung von einigen Schriften Erwachsener über die Bewegung erwähnt, die aber in dieser Arbeit keine besondere Rolle spielen.

Mit Hilfe der hier angeführten Methoden ist es nicht schwer, eine ziemliche Menge Material zusammenzutragen, aber man muß sich bei deren Verwendung der vielen möglichen Fehlerquellen klar bewußt sein. Es muß hierbei mit bewußten und unbewußten Täuschungen gerechnet werden. Schon bei der Beantwortung der quantitativen Fragebogen ist nicht mit Sicherheit anzugeben, ob nicht Fälschungen vorgenommen werden, sei es etwa zum Zwecke der Vertuschung der tatsächlichen geringen Mitgliederzahl einer Gruppe oder sei es aus fahrlässiger Ausfüllung eines Fragebogens. Noch viel mißtrauischer muß man den Antworten auf den qualitativen Fragebogen gegenübertreten. Wieviel falsche oder jedenfalls ungenaue Angaben werden dort aus irgendwelchen Motiven gemacht oder wieviel wird verschwiegen, wodurch sofort eine Verschiebung des Bildes eintritt. Noch wesentlicher als diese bewußten Fälschungen scheinen mir die unbewußten zu sein, die aus Eitelkeit, falscher Wertbetonung, Unkenntnis oder aus irgenwelchen Ver-

drängungen heraus gemacht werden. Verhältnismäßig einwandfrei sind die Tagebuchaufzeichnungen, bei denen allerdings zu fragen ist, aus welchem Grunde sie entstanden sind.

Die Veröffentlichungen Jugendlicher, speziell der proletarischen Jugend, besitzen nur geringen symptomatischen Wert, da sie meist mit bestimmten Nebengedanken, z. B. zum Zwecke der politischen Agitation geschrieben worden sind. Die anderen Quellen, die Schriften über eine bestimmte Jugendorganisation, sind meist kaum zuverlässiger, denn bei ihnen muß einerseits sehr darauf geachtet werden, inwieweit sie etwa mit bestimmten politischen Absichten geschrieben wurden, andererseits inwieweit sie unwissenschaftliche Verallgemeinerungen einzelner Laien darstellen.

Aus allem diesem zeigt sich, daß mit dem Material noch nicht fertige Tatsachen gegeben werden, sondern daß es, sollen Folgerungen daraus gezogen werden, einer jedesmaligen Deutung bedarf. Aus dieser Deutungsarbeit ergibt sich wiederum die starke Gefahr einer subjektiven Verschiebung.

Daß die Angaben des qualitativen Fragebogens nicht zu statistischen Angaben benutzt werden dürfen, ergibt sich einerseits aus der Kleinheit der verwendeten Zahlen, andererseits aus der unsystematischen Verteilung der Bogen. Sogar vor unbedingten Verallgemeinerungen der Resultate des qualitativen Fragebogens muß man sich hüten. Dafür ein Beispiel, das auch besonders deutlich die Notwendigkeit der Deutungsarbeit zeigt: Auf Grund der Antworten auf die Fragen, welche die Musik betreffen, hätte man auf ein sehr hohes musikalisches Niveau schließen müssen, sowohl nach der Liste der Lieblingskomponisten als auch nach den Angaben der gespielten Instrumente, nach denen es schien, daß über die Hälfte ein, manche sogar mehrere Instrumente spielen. In Wirklichkeit sieht es nun ganz anders aus. Der eine z. B., der Beethoven, Schubert usw. seine Lieblingskomponisten nennt, würde, soweit ich ihn kenne, wenn er ehrlich wäre, zugestehen, daß ihm ein flotter Marsch oder Walzer lieber sei als klassische Musik. Daß so viele Jugendliche Musikinstrumente spielen, läßt sich durch eine Mode erklären. Jedenfalls habe ich durch Beobachtungen, z. B. auf Musikabenden, im Gegensatz zu den Folgerungen aus den Antworten auf den Fragebogen, ein außerordentlich tiefes musikalisches Niveau gefunden.

Im Vorhergehenden sind die Methoden aufgeführt, die ich bei meiner Arbeit über die proletarische Jugendbewegung verwandt habe. Damit ist aber durchaus noch nicht die Zahl der tatsächlich möglichen erschöpft.

Es kommen noch hinzu:

1. die Experimental- und Testmethoden;
2. die Methode der Psychoanalyse.

Die Experimental- und Testmethoden können bei derartigen Arbeiten weitgehende Anwendung finden. Gerade bei der von mir bearbeiteten Frage wäre z. B. eine vergleichende Intelligenzprüfung von großem Interesse gewesen.

Ebenso würde eine experimentelle Prüfung der Urteilsfähigkeit auf moralischem Gebiete oft zu wichtigen Resultaten führen, wobei hier nicht darüber entschieden werden soll, ob die bisher vorgeschlagenen Methoden die Aufgabe zu lösen vermögen.[1])

[1]) Vgl. hierzu: H. Sander, Die experimentelle Gesinnungsprüfung. Ztschr. f. ang. Ps. 17, S. 59 ff. 1920 und Jacobsohn-Lask, Über die Fernaldsche Methode zur Prüfung des sittlichen Fühlens. Beiheft 24 z. Ztschr. f. ang. Ps. Leipzig 1920.

Auch die psychoanalytische Methode dürfte in Betracht gezogen werden, doch würde sie mehr als Vorbereitung anzusehen sein, durch die ein Bild des Jugendlichen überhaupt zu geben wäre und an dem die speziellen Fälle verglichen werden könnten. Man weiß wohl auch jetzt schon manches von den seelischen Vorgängen und Veränderungen im Jugendlichen, doch bleibt da für die psychoanalytische Untersuchung noch ein großes Arbeitsgebiet, z. B. in der Aufdeckung der Ätiologie dieser Vorgänge, eine Arbeit, die mit anderen Methoden kaum zu lösen ist. Allerdings darf nicht vergessen werden, welche großen Gefahren vom pädagogischen Standpunkt aus dieses Vorgehen, das sich die Aufdeckung des Unbewußten zur Aufgabe stellt, gerade für Jugendliche haben kann.

Mehr noch als die Methode der Psychoanalyse wird ihre Auffassung von der überragenden Bedeutung des Unbewußten [1]) in die angewandte Psychologie eindringen müssen, denn ohne sie wird man nur schwer die Äußerungen Jugendlicher deuten und überhaupt verstehen können. Denn das wird die Hauptaufgabe dieses Teils der Jugendkunde sein: Möglichstes Verstehen des jugendlichen Seelenlebens und Nutzbarmachung dieser Kenntnisse hauptsächlich für die Erziehung im weitesten Sinne.

Anlage 1.

Fragebogen.

1. Vor- und Zuname:
2. Geburtstag und -jahr:
3. Welche Schulen besucht?
4. Aus welcher Klasse abgegangen?
5. Welche berufliche Ausbildung?

Jugendbewegung:

6. In welchem Alter bist du in die Jugendbewegung gekommen?
7. Zu welcher Gruppe gehörst Du und in welcher Gruppe bist Du vorher schon gewesen?
8. Warum bist Du in eine andere Gruppe gegangen?
9. Aus welchem Grunde bist Du überhaupt in eine Gruppe gegangen und warum gerade in diese?
10. Gedenkst Du auch später als Führer in der Gruppe zu bleiben?

Beruf:

11. Bist Du im allgemeinen mit Deinem Beruf zufrieden, hast Du Neigung und Begabung dazu?
12. Wenn nicht zufrieden, warum nicht?
13. Welchen Beruf würdest Du gern ergreifen?
14. Hast Du Deinen Beruf schon einmal gewechselt?

Lebensweise:

15. Rauchst Du? Wenn nicht, warum nicht?
16. Trinkst Du alkoholische Getränke (Schnaps, Bier, Wein)? Wenn nicht, warum nicht?
17. Wie ist Deine Stellung zur Geschlechterfrage in der Jugendbewegung?
18. Wie verwendest Du Deine freie Zeit?

Wissenschaft:

19. Welche Volkshochschulkurse, Arbeitsgemeinschaften oder sonstige Fortbildungskurse hast Du mitgemacht?
20. Für welche Wissensgebiete hast Du besonderes Interesse?
21. Welche wissenschaftlichen Bücher (Naturwissenschaften, Philosophie usw.) hast Du gelesen?
22. Aus welchen Gründen willst Du Dich weiterbilden?

Literatur und Kunst:

23. Gehst Du ins Theater, Konzert, Kino, Varieté usw.?
24. Wie oft? Zu welchen Aufführungen?
25. Welche Aufführungen haben auf Dich den meisten Eindruck gemacht?
26. Welchen Dichter liebst Du am meisten?
27. Welchen Musiker?
28. Welche Dichtwerke hast Du gelesen?
29. Welche Bücher hast Du besonders gelesen?
30. Besuchst Du Kunstausstellungen (Kunsthalle usw.)?
31. Wie stehst Du zum Expressionismus?
32. Welches ist Dein Lieblingsmaler?
33. Zeichnest oder malst Du selbst?

[1]) Die Anerkennung des Unbewußten ist selbstverständlich nicht eine nur der Psychoanalyse eigentümliche Betrachtungsweise; ich verweise dafür z. B. nur auf die Ausführungen über das Unbewußte von W. Stern in „Die menschliche Persönlichkeit". (2. Aufl. S. 241 ff.)

34. Dichtest oder komponierst Du?
35. Musizierst Du? Auf welchem Instrument?
36. Welche Bücher besitzst Du?

Politik?

37. Gehörst Du einer politischen Partei an und welcher?
38. Welche politische Arbeit leistest Du?
39. Welche politischen Bücher hast Du gelesen?
40. Welche politischen Zeitungen und Zeitschriften liest Du?
41. Welche besondere politische Anschauung hast Du?

Anlage 2.

Othmarschen, den . August 20.

Lieber . . . . .

Anbei sende ich Dir einen Fragebogen mit der Bitte, ihn mir möglichst bald beantwortet zurückzuschicken. Der Grund, warum ich Dich bitte, diesen Fragebogen auszufüllen, ist der, daß ich dabei bin, eine große wissenschaftliche Arbeit über die proletarische Jugendbewegung zu schreiben und daß es tatsächlich nur möglich ist, eine sachliche Darstellung zu geben, wenn ich im weitgehenden Maße von Euch unterstützt werde. Ich will versuchen, die proletarische Jugendbewegung, besonders das Seelenleben des einzelnen und der Gruppen, darzustellen. Eine derartige Arbeit gibt es bis jetzt nicht. Du könntest fragen, wozu es nötig ist, daß überhaupt über diese Frage geschrieben wird, worauf ich Dir antworte, daß einerseits die wissenschaftliche Psychologie, die sich unter anderm auch die Erforschung des Seelenlebens des Menschen zur Aufgabe gestellt hat, Interesse daran hat, über die Zeit zwischen Kindheit und Erwachsensein, über die sie noch verhältnismäßig wenig weiß, Näheres zu erfahren, daß andererseits auch die Menschen, die mit Jugendlichen zu tun haben, wie Lehrer, Richter, Politiker, Lehrherrn usw. oft sehr wenig von dem besonderen Seelenleben Jugendlicher wissen und daß jede weitere Aufklärung darüber der Jugend selbst wieder zugute kommt. Ich habe mir nun als besondere Aufgabe gestellt, die proletarische Jugendbewegung zu beschreiben, von der man im allgemeinen sehr wenig Ahnung hat, und ich erhoffe von der Arbeit neben anderem, daß sie dazu beitragen wird, die nicht zu unterschätzende kulturelle Bedeutung der proletarischen Jugendbewegung aufzuweisen; nebenbei werde ich durch diese Schrift auch dabei helfen können, die Jugendbewegung von den „Falkenbergern" zu unterscheiden, was bei Außenstehenden sehr oft noch nicht geschieht. Die Beantwortung der Fragen denke ich mir so, daß Du mit Anführung der dazu gehörigen Ziffern die Fragen nacheinander beantwortest. Es kommt mir gar nicht darauf an, daß Du mir auf jede Frage Antwort gibst, da es ja sein kann, daß Du auf die eine oder andere Frage nicht antworten kannst oder willst, sondern ich denke mir den Bogen mehr als Anregung, mir über die ganzen Fragen oder über einzelne, die Dich besonders interessieren, zu berichten. So wäre mir, neben Beantwortung des Fragebogens besonders erwünscht, wenn Du mir Material zur Verfügung stellen würdest, das mit der Jugendbewegung in irgendeiner Beziehung steht, seien es Schriften von Dir oder von andern, Fahrtenberichte, Tagebuchaufzeichnungen, Sitzungsberichte, Briefe, ganze Briefwechsel, Gedichte, Zeichnungen usw. Auch dadurch könntest Du mich unterstützen, daß Du mir solches Material von anderen verschaffst oder mir Anschriften von Bekannten aus der Jugendbewegung gibst, von denen Du annimmst, daß sie mitarbeiten wollen und denen ich diesen Fragebogen schicken soll.

Ich werde voraussichtlich diese Arbeit als Doktordissertation einreichen und sie später, wenn sie sich dazu eignet, als besondere Schrift herausgeben, bzw. in einer Zeitschrift veröffentlichen. Fasse das bitte aber nicht als Grund auf, mir ganz persönliche Dinge, auf die ich gerade besonderen Wert lege, nicht mitzuteilen. Wenn Du es besonders verlangst, werden Deine Mitteilungen von mir niemand gezeigt werden. Die Veröffentlichungen werden von mir im allgemeinen ohne Namensangabe geschehen, wenn Du nicht besonders wünschest, daß bei Benutzung eines größeren Abschnittes aus einem Aufsatz oder anderm von Dir Dein Name besonders erwähnt wird. Bei Aufzeichnungen, die früher entstanden sind, schreibe bitte dabei, wie alt Du damals gewesen bist.

Da es sich um eine wissenschaftliche Arbeit handelt, ist es natürlich notwendig, daß Deine Angaben vollständig auf Wahrheit beruhen; so würden auch Unterlassungen dagegen verstoßen, wenn Du z. B. bei Aufzählung Deiner Bücher nur die guten aufführen würdest oder bei der Frage, ob Du rauchst, diese verneinen würdest, weil Du es eigentlich nicht für richtig hältst, es zu tun. Dadurch würde ich dazu gebracht werden, das Bild, welches ich von der Bewegung entwerfe, zu hell zu zeichnen; doch es kommt mir gerade darauf an, Licht und Schatten in der richtigen Verteilung zu bringen.

Ich erwarte auf jeden Fall Antwort auf diesen Brief, auch wenn Du nicht mitarbeiten willst oder irgendwelche Bedenken gegen die ganze Arbeit oder einzelnes aus ihr hast, und ich bitte Dich, mir dann auch die Gründe Deiner Weigerung mitzuteilen.

Wenn Du näheres wissen willst, oder mich sprechen möchtest, schreibe oder telephoniere mich an, nötigenfalls können wir dann auch ein Zusammentreffen besprechen. Irgendwelche Geldauslagen statte ich Dir natürlich gern zurück. Teile mir dann bitte auch mit, ob und wann Du das mir zur Verfügung gestellte Material wieder zurück haben willst. Nötigenfalls kann ich mir Teile daraus abschreiben. Meine Anschrift ist: . . . . .

Anlage 3.

Fragebogen.

Organisation: Distrikt: Abteilung:

1. Alter und Geschlecht der Mitglieder:

Jahre	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	über 25	zusammen
Jungen														
Mädchen														
Zusammen														

2. Berufe der Mitglieder und deren Väter:

Es sind	Arbeiter u. Handwerker			Angestellte						Beamte
				kaufmännische			sonstige			
von den	gel.	ungel.	Lehrl.	gel.	ungel.	Lehrl.	gel.	ungel.	Lehrl.	
Jungen										
Mädchen										
Vätern										

3. Veranstaltungen der Abteilungen im September und Oktober 1920:

a) Vorträge und Aussprachen:

Polit.	Naturw.	Philos.	Liter.	Kunst	Techn.	Lebensref.	zus.

b) Sonstige Veranstaltungen:

Wander.	Tanz	Spiel	Feste	Musik	Kunst	Sonstige Museumsbesicht.	Andere Besicht.	zus.

Dieser Fragebogen soll als Grundlage dienen für statistische Angaben, die ich zu einer wissenschaftlichen Arbeit über die proletarische Jugendbewegung brauche. Nach dem Beruf des Vaters ist gefragt, um festzustellen, aus welcher Schicht des Arbeiterstandes sich die Mitglieder der Jugendgruppen zusammensetzen. Da eine einwandfreie Zusammenstellung nur bei genauen Grundlagen möglich ist, bitte ich Euch, die Fragebogen möglichst sorgfältig auszufüllen.

Zur Psychographie der proletarischen Jugendbewegung.

(Auf Grund von Untersuchungen von Curt Bondy.)

Von William Stern.

Die vorangehende Mitteilung von Curt Bondy dient dem Zwecke, die Mittel und Wege zu zeigen, mit denen man der bisher so rückständigen Psychologie und Psychographie von Gruppenerscheinungen des höheren Jugendalters näher kommen kann. Die hier vorliegenden besonderen Schwierigkeiten sind allen wissenschaftlichen Jugendforschern bekannt. Während im Kindesalter das Seelenleben offen und unverhüllt zutage tritt und Eltern und Lehrern reiche Gelegenheit zum Studium bietet, zieht sich von der Pubertätszeit an der junge Mensch in sein Inneres zurück, verschließt sich meist den Erwachsenen und lebt sein Leben großenteils abseits von deren Einflüssen und Beobachtungsmöglichkeiten.

Diese Erschwerung tritt in verstärktem Maße bei der eigentlichen Jugendbewegung auf. Denn in ihr ist die eben angedeutete Loslösungstendenz der Jugend von der älteren Generation aus dem Individuellen ins Soziologische gewendet; nicht nur der einzelne Jugendliche, sondern ganze Gemeinschaften suchen sich seelisch auf sich selbst zu stellen, Beeinflussung durch Erwachsene abzulehnen und den Kampf gegen die hergebrachten Kultur- und Gesellschaftsformen von sich aus aufzunehmen. Es ist verständlich, daß diese Jugendbewegung viel schwerer einer objektiven Erforschung zugänglich ist, als andere Gebiete (wie etwa Jugendpflege, Jugendgerichtsbarkeit, Jugendfürsorge usw.), bei denen die Erwachsenen maßgebend beteiligt sind und immerhin Gelegenheit zu wissenschaftlichen Feststellungen haben. Daher ist die psychologische Erforschung der Jugendbewegung das rückständigste Gebiet der ganzen Jugendkunde — was um so bedauerlicher ist, als nicht nur das theoretische Forschungsbedürfnis, sondern auch die praktische Bedeutung, welche die Jugendbewegung in positivem und negativem Sinne besitzt, ihre gründliche Durchforschung gebieterisch fordert.

Wer dieses Gebiet wissenschaftlich fördern will, muß zwei Vorbedingungen erfüllen: Er muß einerseits enge Fühlung mit der Jugendbewegung haben und das Vertrauen der Jugendlichen besitzen; und er muß andererseits über die Objektivität des Urteils und die methodische Schulung verfügen, um abseits von Liebe und Haß ein sachliches Bild der individual- und sozialpsychologischen Erscheinungen der Jugendbewegung zu entwerfen.

Wie mit Hilfe dieser Voraussetzungen die Methoden zu gestalten sind, schilderte Bondy im vorigen Aufsatz; hier sei einiges über die Ergebnisse angefügt, zu denen Bondy auf Grund dieser Methoden bei einem bestimmten Typus der Jugendorganisation, der proletarischen Jugendbewegung gekommen ist. Diese in vielen Abarten auftretende Bewegung ist der pädagogischen Welt und der jugendkundlichen Wissenschaft noch weniger bekannt als die bürgerliche Jugendbewegung. Um so mehr ist es zu begrüßen, wenn auf diesem noch ganz unbebauten Gelände die ersten Schritte getan werden. Man muß dann schon zufrieden sein, wenn es gelingt, eine Fülle neuartiger jugendkundlicher Dokumente zu schaffen, dieses Material nach großen Gesichtspunkten zu ordnen und aus ihm eine erste Orientierung über gewisse Hauptzüge herauszuarbeiten. Dies geschieht in der Bondy'schen Unter-

suchung, die ich genau kenne, da sie im Hamburger Psychologischen Institut entstanden ist und von mir fortlaufend beraten wurde. Zweck dieser Zeilen ist es vor allem, auf die spätere Buchausgabe aufmerksam zu machen.[1])

Ein erstes Kapitel macht uns mit der Geschichte der Jugendbewegung in Hamburg bekannt; ein zweites behandelt Formen und Grundsätze der Lebensführung (das Abteilungsleben, Einzelprobleme, Reformfragen, die Geschlechterfrage); das dritte bespricht das geistige Leben, insbesondere das Verhalten zu Kunst, Politik und Weltanschauung. Der Schluß gibt Vergleichungen mit der bürgerlichen Jugendbewegung, Zusammenfassungen und Ausblicke. Wir erhalten so ein vielseitiges Bild, aus dem hier nur einige Striche wiedergegeben werden können.

Beschränkt Bondy sich auch im wesentlichen auf Hamburgische Verhältnisse, so sind doch zweifellos typische Züge herausgearbeitet, die der proletarischen Jugendbewegung im heutigen Deutschland überhaupt anhaften. Hierbei bleibt es nicht bei einer „psychologischen" Schilderung im engeren Sinne, vielmehr tritt allenthalben hervor, wie innig die geistigen Züge, die Interessen, Sehnsüchte, Ideale, Vorlieben und Abneigungen dieser Jugendschicht in biologischen, soziologischen und allgemeinkulturellen Momenten verankert sind.

Wir sehen zunächst, was die proletarische Jugendbewegung mit allen anderen Bewegungen gemeinsam hat: die Sehnsucht nach einem neuen Menschentum, den Glauben, daß die Jugend berufen und imstande sei, von sich aus die Menschen zu erlösen aus Erstarrtem und Überlebtem, aus Autorität und Tradition, aus dem Mechanismus der Zivilisation und der Unwahrhaftigkeit der Tagespolitik. Auch daß zwischen diesem Glauben und der Einsicht in die Möglichkeit seiner Verwirklichung das seltsamste Mißverhältnis besteht, gehört zum Wesen jeder Jugendbewegung, ebenso die Tatsache, daß zuweilen die Befreiung, die man für die Jugend fordert, dazu neigt, in Fesselosigkeit umzuschlagen.

Nun aber scheidet sich die proletarische Jugendbewegung von der bürgerlichen dadurch, daß sie ein klar umrissenes Ziel vor sich sieht, das jener fehlt. Es ist die Ideologie des Sozialismus, die ihr zum Teil geradezu zum Religionsersatz wird (denn die überlieferte Religion wird fast durchweg in dogmatischem Negativismus abgelehnt). Die jungen Menschen fühlen sich eben als „Proletarier", als Vorkämpfer der arbeitenden Klasse; aber gerade hieraus ergeben sich einige bemerkenswerte Verschränkungen der psychischen Linien. Denn wenn die proletarische Jugendbewegung einerseits von den großen proletarischen Parteien her die geistigen Formeln entlehnt, so ist sie doch andererseits, als Jugendbewegung, von einem starken Mißtrauen gegen die Erwachsenen, gegen Parteiunwesen und Parteibonzentum erfüllt. Hier gibt es nun in den verschiedenen, fortwährend neu entstehenden und vergehenden Gruppen alle Schattierungen von jenen, die eigentlich kaum anderes als Jugendabteilung einer Partei sind, bis hin zur „freien proletarischen Jugend", die jegliche Beziehung zu einer der sozialistischen Parteien ablehnt und ganz auf sich steht. Dabei ist bemerkenswert, daß die charakteristische Selbständigkeit der Jugendbewegung sich am wenigsten bei der radikalsten

[1]) Curt Bondy, Die proletarische Jugendbewegung in Deutschland. Mit besonderer Berücksichtigung der Hamburger Verhältnisse. Hamburger Doktordissertation.

Gruppe, der „kommunistischen Jugend“ zeigt; bei ihr stehen daher die Fragen der Bildung und Lebensreform, die bei den anderen Gruppen stark vorwiegen, durchaus zurück hinter der Aufgabe der Politisierung der Jugend im ausgesprochenen Sinne der Partei.

Mit dem eben geschilderten Unterschied in der psychischen Struktur der Gruppen hängt eine andere zusammen. Unter dem Gesichtspunkt des Klassenkampfes mußte es das Bestreben der proletarischen Jugendbewegung sein, eine Massenbewegung zu werden, also durch Organisation und Propaganda möglichst weite Kreise von Jugendlichen an sich heranzuziehen. Diesem steht aber der eigentliche Jugendbewegungszug gegenüber: eine Gemeinschaft von Gleichstrebenden zu sein, die sich in persönlichem Gedankenaustausch und in freundschaftlicher Betätigung gemeinsamer Interessen möglichst nahe zu kommen suchen. Je intensiver das geistige Leben in einer Gruppe ist, je energischer insbesondere auch die Forderungen der Lebensreform: Kampf gegen Alkohol, Nikotin, seichte Vergnügungen, sexuelle Ausschweifungen betont werden, umso exklusiver ist sie auch, umso weniger ist sie imstande, der Massentendenz zu entsprechen. Entscheidend ist nun, daß dieser geistesaristokratische Zug das Übergewicht hat — was auch durch die Statistik schlagend erwiesen ist. Die proletarische Jugendbewegung umfaßt nur einen ganz geringen Prozentsatz der proletarischen Jugend überhaupt und wird, wie Bondy's Ausführungen sehr wahrscheinlich machen, auch nie erheblich mehr umfassen. Sie hat also keine Aussicht, einmal die ganze proletarische Jugend ihren Idealen dienstbar zu machen — um so weniger als die Angehörigen der proletarischen Jugendbewegung ganz überwiegend aus den gehobensten Schichten des Proletariats stammen und einen starken Zug aus dem Proletariat hinaus verraten.

Von weiteren Zügen, die die Bondy'sche Arbeit herausstellt, seien hier nur noch die folgenden kurz erwähnt.

So sehr die Ideologie der proletarischen Jugend vom Sozialismus her bestimmt ist, so sehr machen sich doch die Einflüsse von der bürgerlichen Jugendbewegung her geltend. Das gilt namentlich in den Beziehungen der proletarischen Jugendbewegung zu den Fragen der Lebensreform und der Kunst. Eigenheiten der Kleidung, Liebe zu Volkstänzen und zum Lautenspiel, Interesse für expressionistische Lyrik und Kunst, der schon erwähnte Kampf gegen Genußgifte usw. finden sich auch bei Wandervogel und freideutscher Jugend. Bondy hebt hervor, wie wenig eigenwüchsig in diesen Beziehungen die proletarische Jugendbewegung ist, ja wie sogar ihr Stil zum Teil wie eine unechte Anleihe bei jener wirkt. Negativ ist bemerkenswert, daß eigentliches Interesse für bildende Kunst und für ernste nicht rein volksmäßige Musik nur in Ausnahmefällen vorhanden ist. Mit zu den erfreulichsten Zügen gehört dagegen die starke Freude an der Natur, in die sich die jungen Proletarier, so oft sie nur können, aus dem Steinmeer der Großstadt flüchten, um draußen zu wandern, zu spielen, zu tanzen, zu baden.

Deutlich unterscheiden sich die Proletarier von den Angehörigen der bürgerlichen Jugendbewegung in bezug auf die Geschlechterfrage. Von dem bei den Bürgerlichen weit verbreiteten Antifeminismus, der zum Teil geradezu bis zum Kultus der Inversion ausgeartet ist[1]), ist bei der proletarischen Jugend-

[1]) Vgl. meinen Aufsatz: Die Inversionswelle. Diese Ztschr. Band 21, S. 161 ff. 1920.

bewegung nichts zu merken. Hier besteht vielmehr die engste Gemeinschaft zwischen den Geschlechtern bei allen Veranstaltungen in der Stadt und im Freien. Zum Teil macht sich hier der einfachere, ungebrochenere Instinkt der Volksjugend geltend. Dann aber wirkt auch das sozialistische Gleichheitsdogma mit, das irgendwelche Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht anerkennt. Um so bemerkenswerter ist es, daß trotz dieses Dogmas die Verschiedenheiten der Knaben- und Mädchenpsyche, wie Bondy zeigt, aufs deutlichste auch in diesen Jugendgruppen zum Ausdruck kommen.

Bezüglich vieler anderer Erscheinungen — z. B. der interessanten Typenunterschiede der führenden Jugendlichen — muß auf das Original verwiesen werden.

Ihren vollen Wert wird die Arbeit Bondy's erst dann erweisen können, wenn auch über die anderen Zweige der Jugendbewegung parallele Untersuchungen vorliegen. Denn dann wird eine vergleichende und differentielle Psychologie der Jugendbewegung möglich sein.

Der deutsche Aufsatz im Dienste der Begabungsforschung.

Von Susanne Engelmann.

Die Forderung, daß der moderne Erzieher die Begabung und Neigung seiner Schüler kennen zu lernen bestrebt sein muß wird von allen Schulreformern wieder und wieder erhoben. Die vollen Klassen unserer städtischen und staatlichen Schulen setzen der Erfüllung dieser Forderung aber ein schwer zu überwindendes Hindernis entgegen. Die Fülle der Unterrichtsstoffe, die nach unseren Lehrplänen bewältigt werden muß und ein ruhiges Verweilen und langsames Entwickeln oft zur Unmöglichkeit macht, bietet das zweite schwere Hindernis für den Lehrer, der an der Erforschung der kindlichen Individualitäten interessiert ist.

Ich habe nun in den letzten sechs Jahren Versuche gemacht, in den mittleren Klassen von Lyzeen und Studienanstalten den deutschen Aufsatz in den Dienst der Begabungsforschung zu stellen, und möchte über diese Versuche hier berichten. Es handelte sich nur darum, Themen zu finden, die den verschiedensten Schülerindividualitäten entsprachen und doch eine Vergleichsmöglichkeit boten, die beim ganz frei gewählten Thema häufig fehlt.

Drei dieser Versuche scheinen mir so gelungen zu sein, daß ich sie nach wiederholter Anwendung an Schülerinnen verschiedener Klassen und Altersstufen und nach einer Nachprüfung durch mehrere Kolleginnen an ihren Klassen bekannt machen möchte.

Der erste dankt seine Entstehung nicht eigener Erfindung, sondern ich nahm die Anregung aus der bekannten Erzählung aus Goethes Kinderzeit, in der berichtet wird, wie stark phantasieanregend das nicht zu Ende erzählte Märchen der Frau Rat auf den Knaben Goethe gewirkt hat. Ich wählte daher als Thema für einen dreistündigen Klassenaufsatz bei Schülerinnen verschiedener Lyzeal- und Studienanstaltsklassen zwischen 12 und 16 Jahren ein Volksmärchen, das ich den Kindern bis zum spannendsten Punkte der Handlung vorlas; dann forderte ich sie auf, das Gehörte nachzuerzählen und den Schluß nach freiem Ermessen und Belieben hinzu zu erfinden.

Je nach dem Alter der Klasse hatte ich das Thema völlig überraschend gestellt, d. h. ich hatte bei den Kleineren, die sich noch an alles heranwagen und, wie mir scheint, aus der Überraschung einen Antrieb zu sofortigem Handeln zu nehmen fähig sind, das Märchen ohne weitere Vorbereitung vorgelesen und dann das Buch zugeklappt mit der Erklärung: „Jetzt geht's nicht weiter, nun denkt Euch den Schluß aus." Bei den Größeren, wo solche Überraschungen den weniger erfreulichen Erfolg zu haben pflegen, Zaghaftigkeit und Ablehnung hervorzurufen, hatte ich von vornherein auf die zu lösende Aufgabe vorbereitet: „Ich werde Ihnen jetzt ein Märchen vorlesen, das Sie nacherzählen sollen. Ich lese es aber nur bis zu einem bestimmten Punkte vor; von dort an bitte ich Sie, nach eigenem Ermessen den Schluß zu finden."

Es scheint mir wichtig, daß man sich nicht damit begnügt, etwa nur den Schluß des Märchens aufschreiben zu lassen; damit ginge der Wert des von mir beabsichtigten Versuchs, dem Lehrer Einblick in die Eigenart der Schülerbegabung zu geben, teilweise verloren. Denn es gibt in jeder Klasse eine Anzahl von Kindern, die genau und treu wiederzugeben imstande sind und einen kümmerlichen Schluß an das Gehörte anflicken. Diesen wäre mit der Forderung, nur einen selbsterfundenen Schluß hinzuschreiben, in keiner Weise gedient. Sie würden entmutigt vor einer Aufgabe stehen, die ihrer Begabung nicht entspricht, während sie so das Gefühl haben, durch eine gelungene Wiedergabe des Erzählten wenigstens einem Teil der gestellten Aufgabe zu entsprechen.

Auch für die nicht phantasielosen, aber langsamer gestaltenden Kinder scheint es mir wertvoll, daß sich beim Niederschreiben des gehörten Teils der Geschichte allmählich in ihnen die Phantasievorstellungen bilden können, die zum Schlusse führen. Was nun die Erfindung des Schlusses selbst betrifft, so entfalten sich dabei nicht nur die beiden Gattungen der phantasiearmen und phantasiereichen Schülerindividualitäten, sondern die verschiedensten Arten Phantasiebegabung kommen dabei zum Ausdruck.

Da finden sich Lösungen, die von einer kühnen und phantastischen, aber unanschaulichen Phantasie Zeugnis geben, die die Vorbedingungen, die in der Geschichte selbst liegen, mehr oder minder außer acht lassen und bunt darauflos fabulieren.

Im schärfsten Gegensatz zu ihnen stehen die Schülerinnen, die mit einer gewissen Nüchternheit konstruieren, alle Vorbedingungen benutzen, die in der Geschichte liegen und mit deutlichem Wirklichkeitsdenken nur das Glaubhafte und Mögliche darstellen.

In der Ausmalung von Situationen zeigt sich ferner die Begabung, die ich als eigentlich anschauliche Phantasie bezeichnen möchte gegenüber der vorher erwähnten Art der ersten Gruppe. Die verschiedenen Vorstellungstypen, der visuelle und der akustische besonders, treten in der Wahl der Worte und Bilder deutlich in Erscheinung. Optimisten und Pessimisten kennzeichnen sich durch die Erfindung überraschend glücklicher oder trauriger Lösungen auch da, wo die Anlage der Geschichte zu einer entgegengesetzten Lösung zu drängen scheint, und die Fähigkeit der Einfühlung in das Seelenleben des Helden oder der Heldin zeigt sich in der Wärme, mit der die Seelenkämpfe, die Leiden und Freuden der Gestalten der Geschichte dargestellt werden.

Es kommt vor, daß besonders phantasiebegabte Kinder über den ersten, vorgelesenen Teil der Geschichte mit Flüchtigkeit und Gleichgültigkeit, die

sich auch in Schrift und Zeichensetzung dokumentiert, förmlich hinwegstürzen, um nur zu der ersehnten Aufgabe der freien Erfindung zu gelangen, wo dann ihre Phantasie in freien und kühnen Bildern sich betätigen kann.

Es ist selbstverständlich, daß man an diese Aufsätze nicht den Maßstab einer formellen Korrektheit des Ausdrucks anlegen darf und daß man auch nicht etwa die zufällige Übereinstimmung der gefundenen Lösungen mit dem Schluß der Geschichte im Original als Wertmesser der Güte der Arbeit betrachten darf. Es gibt hier nicht im mathematischen Sinne richtige oder falsche Lösungen, sondern nur mehr oder minder geglückte Erfindungen. Je liberaler die Korrektur bei der kindlichen Leistung verfährt, desto geringer ist die Gefahr, daß die Freude an der unbefangenen Entfaltung der Eigenart, die mir die Vorbedingung für ein Kennenlernen dieser Eigenart ist, geschmälert wird.

Daß Schülerinnen nicht nur das erste Mal, sondern nach einer Pause von etwa einem Jahr an die gleiche Aufgabe (natürlich handelte es sich um eine andere Geschichte) mit lebhafter Freude herangingen, habe ich mehrfach erlebt. Für mich selbst war die Korrektur dieser Arbeiten stets ein außerordentlicher Gewinn an Erfahrungen über die Eigenart der von mir unterrichteten Schülerinnen.

Es bliebe noch ein Wort zu sagen über die Wahl der Geschichten, die sich für eine solche Aufgabe eignen. Zunächst wird man natürlich sich aus den großen Märchensammlungen möglichst wenigbekannte Märchen heraussuchen müssen, dann aber auch solche, die in ihrem Aufbau geeignet sind, die starke Spannung erwecken und doch die Möglichkeit einer Lösung erkennen lassen. Jeder Märchenfreund und -kenner wird z. B. aus der Sammlung der Brüder Grimm eine Anzahl geeignete Geschichten herausfinden; ich nenne die Kristallkugel, die Nixe im Teich und die Geschichte von den drei Brüdern. —

Ein zweiter Versuch, der mir fruchtbar und anregend zu sein scheint, knüpft sich an gelesene Dichtungen an. Es handelt sich um die allen Deutschlehrern bekannte „umformende Wiedergabe“ des Inhalts einer Dichtung, die ja seit Jahrzehnten vielfach verwandt wird, um den Kindern das bloße Nacherzählen des Inhalts der Dichtung ein wenig schmackhafter zu machen. Die Aufgabe ist also keineswegs an sich neu, neu ist wohl nur die Einstellung des Lehrers, der nicht die Umformung als Beiwerk und die Wiedergabe als Hauptsache, sondern die Art der Umformung und die dadurch gebotene Art der Wiedergabe als aufschlußreiche Leistung des Kindes, als Kriterium seiner Begabung betrachtet.

Ich möchte an zwei Beispielen erläutern, wie ich es meine. Die Ballade von Bertram de Born nur wiederzuerzählen, scheint mir eine wertlose und für die Kinder langweilige Sache, die überdies höchstens geeignet ist, die Achtung vor dem Kunstwerk zu schmälern. Ganz anders stellt sich die Aufgabe dar, wenn die Kinder veranlaßt werden, den Bericht eines Augenzeugen zu liefern, und es ihnen nun völlig freigestellt wird, Alter, Geschlecht und Stand dieses Augenzeugen zu wählen und den Standpunkt, von dem aus er die Sache betrachtet (also ob als Anhänger des Königs oder Bertrams), selbst zu bestimmen, auch die Einkleidung der Geschichte frei zu erfinden. Bedingung ist nur: Fallt nicht aus der Rolle, haltet den gewählten Standpunkt fest.

Auch hier scheint mir wieder der Wert der Arbeit darin zu liegen, daß sich die verschiedensten Schülertemperamente und Anlagen frei entfalten können, daß Zweifler und Spötter, Begeisterungsfähige und Gläubige, Revolutionäre und Königstreue zu ihrem Rechte kommen, daß solche, die Freude an der einzelnen Tatsache haben, einen genauen Bericht eines Augenzeugen kurz nach dem Erlebnis geben können, während Gefühls- und Stimmungsmenschen Einzelheiten der Handlung mehr zurücktreten lassen und vom Standpunkt eines rückerinnernden Erzählers aus nur den gefühlsmäßigen Gesamteindruck des Erlebnisses darstellen. Der objektive und subjektive Gedächtnistypus kommt, wie mir scheint, bei der Lösung einer solchen Aufgabe gut zum Ausdruck, und außerdem bietet sie Betätigungsmöglichkeiten für das ernste und das heiter veranlagte Kind in der Wahl der berichtenden Person.

Deutlicher wird vielleicht noch die Fülle der Möglichkeiten, die in der Bearbeitung einer Aufgabe liegt, an einem zweiten Beispiel: der umformenden Wiedergabe des ersten Aktes der Jungfrau von Orleans. Ich hatte das Thema so formuliert: Johannas erstes Erscheinen am Hofe Karls VII., erzählt von einem Augenzeugen, und hatte nach kurzer Angabe der Bedingung, die ich eben erwähnt habe (Wählt Euch den Berichterstatter selbst, aber haltet den erwählten Standpunkt fest; wählt Euch Einkleidung und Zeitpunkt des Berichts), die Kinder völlig frei arbeiten lassen. Ich habe die Aufgabe in verschiedenen Jahren dreimal von verschiedenen Klassen bearbeiten lassen und war jedesmal erstaunt über die Menge der verschiedenen Darstellungsformen, die gewählt worden waren und die einem Erwachsenen wohl kaum eingefallen wären. Hier kamen nüchterne Tatsachenmenschen zu ihrem Recht, indem sie der Darstellung der Unglücksfälle, die über Karl hereinbrechen, der sich immer mehr verschlechternden Lage Frankreichs, der scheinbaren Unmöglichkeit der Rettung einen ziemlich breiten Raum gewährten und über das wunderbare Erscheinen der Jungfrau mit Zurückhaltung berichteten; ferner solche, die nur in wenigen Worten die verzweifelte Lage des Königs skizzierten und nun mit aller Kraft ihrer eigenen Gläubigkeit und Begeisterungsfähigkeit das Erscheinen Johannas mit all seinen wunderbaren Umständen darstellten. Ja, was ich kaum für möglich gehalten hätte, kindliche und heitere Mädchen, denen ersichtlich die tragische Atmosphäre der Schiller'schen Dichtung noch gar nicht angemessen war, wählten sich mit kecker Unbefangenheit einen kleinen Küchenjungen oder Pagen zum Berichterstatter und ließen den das seltsame Erlebnis ganz naiv wiedergeben, und solche, deren Phantasie schon erotisch gefärbt war, ließen einen jungen Priester oder Ritter sich in hoffnungsloser „Liebe auf den ersten Blick" zu Johanna verzehren und als alten Mann — echte Backfischsentimentalität — rückerinnernd von diesem schönsten Erlebnis ihrer Jugend sprechen. —

Eine dritte Aufgabe, die mir in hohem Maß aufschlußreich zu sein scheint für die Persönlichkeit unserer Schülerinnen, danke ich der Anregung einer Charlottenburger Kollegin, Fräulein Margarethe Roseno. Das Thema lautete: „Meine Zukunftswünsche und meine Zukunftspläne" und wurde von uns mehrfach im letzten Vierteljahr der ersten Klasse des Lyzeums gegeben. Ähnlich aufschlußreich für jüngere Klassen sind Themen wie „Was ich mir wünsche". Die Zweiteilung, die in dem Thema „Meine Zukunftswünsche und meine Zukunftspläne" liegt (ich hatte eine Umstellung beider Teile des

Themas ausdrücklich gestattet), ermöglicht es dem Gefühls- und Verstandesmenschen, den einen oder den andern Teil des Themas zurücktreten zu lassen oder ausführlicher zu behandeln. Hier zeigen sich nun Kühle und Nüchterne, Herbe und Verschlossene, Egoisten und Altruisten, Warmherzige, Phrasenmenschen und Tatmenschen bei der Kürze der zur Arbeit zur Verfügung stehenden Zeit (2—3 Stunden) trotz aller Versuche, sich zu verhüllen, dem wissenden Auge des Lehrers deutlich genug.

Es mag freilich sein, daß dieses letzte Thema nur bei Mädchen mit Aussicht auf Erfolg behandelt werden kann und nur da, wo ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Schülern besteht. Ich habe immer wieder mit Ergriffenheit erlebt, wie weit sich unsere Mädchen in einer solchen Arbeit erschließen und wie viel Winke zur Berufsberatung man zu geben imstande ist, nachdem sie sich so erschlossen haben.

Man wird mir den Vorwurf machen, daß die hier geschilderten Versuche wenig zur Stilbildung der Schülerinnen beitragen, die doch die wichtigste Aufgabe des deutschen Aufsatzes ist. Aber mir scheint, daß es wichtiger ist, Themen zu finden, die der Eigenart der Schülerinnen freie Betätigungsmöglichkeit gestatten als lediglich „Stilübungen" zu veranstalten. Denn da der Stil der Mensch ist, können wir nur da stilistische Erfolge erwarten, wo der Mensch sich frei auszuwirken vermag.

Ich halte auch vom stilistischen Standpunkt aus diese Übungen für keineswegs wertlos. Daß ich sie aus erziehlichen Gründen oder besser vom Standpunkt der Jugendforschung aus wählte, habe ich eingangs hervorgehoben.

Häusliche Arbeitszeit der Schülerinnen.

(Vorschläge an Hand von Erhebungen.)

Von Otto Woeste.

Der Preußische minist. Erl. vom 9. März 1921 U II Nr. 227 rollt die Frage der häuslichen Arbeitszeit wieder einmal auf und trifft Anordnungen, die eine Überlastung der Kinder verhindern. „Dringend nötig ist eine planmäßige Zusammenarbeit aller Fachlehrer. Die Lehrer, die in einer Klasse unterrichten, haben unter Einordnung der Einzelziele in das Gesamtziel in ständiger Fühlung miteinander zu bleiben und hinsichtlich des Maßes häuslicher Arbeiten aufeinander Rücksicht zu nehmen. — Mit allem Ernste haben sich die Gesamt- und Fachkonferenzen unter steter Berücksichtigung der schon vorhandenen Bestimmungen mehrfach im Jahre mit der Regelung der häuslichen Arbeiten zu beschäftigen. — Im besonderen bestimme ich, daß in der ersten Konferenz eines jeden Jahresabschnittes nach sorgfältig überlegten Vorschlägen der Klassenleiter unter Berücksichtigung des arbeitsfreien Nachmittages und der monatlichen Wandertage Arbeitspläne für die Woche aufgestellt werden. — Diese Arbeitspläne, bei denen auch die regelmäßigen schriftlichen Hausarbeiten, namentlich die Aufsätze, berücksichtigt werden müssen, sind in jeder Klasse aufzuhängen. — Die Sprecher haben zweckmäßig (in einer Klassengemeinde) über den Umfang der häuslichen Aufgaben zu berichten."

Es war nötig, diesen Auszug aus dem Erlaß an die Spitze zu setzen, um dem Leser die wesentlichsten Abschnitte zu vergegenwärtigen.

Den letzten Gedanken des Herrn Ministers wird kaum ein Schulmann zweckmäßig finden; betrachten wir ihn als eine Konzession an die Gegenwart. Ebenso handelt es sich bei der „dringenden Notwendigkeit planmäßiger Zusammenarbeit aller Fachlehrer und der gegenseitigen Rücksichtnahme hinsichtlich des Maßes häuslicher Arbeiten“ um schöne Worte vom grünen Tisch.

Anders dagegen verhält es sich mit den geforderten Wochenarbeitsplänen. Sie sind nach meinen Erfahrungen der einzig gangbare Weg zur Behebung des Übels. Privatschulen mit Internaten gehen zum Teil schon lange diesen Weg, wenn auch vielleicht in erster Linie zum Zwecke einheitlicher Gestaltung des Internatlebens. Sogenannte „Pressen“, die dadurch charakterisiert sind, daß sie mehrere Jahrespensen in einem Schuljahr bewältigen, kommen hier nicht in Frage. Aber bei Privatschulen, die wie öffentliche Schulen arbeiten, können wir uns Rat holen.

Das Internat hat uns gegenüber den Vorteil, daß seine Lehrer sich selbst in den gemeinsamen Arbeitsstunden mit den Zöglingen kontrollieren können. Denn es ist nicht damit getan, daß man weiß: ich darf für die Stunde den Schüler zu Hause 20 Minuten beanspruchen. Man muß auch das Augenmaß dafür haben, wieviel der Durchschnitt der Klasse in diesen 20 Minuten tatsächlich leisten kann. Allgemeine Klagen der Schüler und Eltern geben da kein Maß für das Zuviel; denn wer bürgt mir dafür, daß der Schüler tatsächlich zu Hause gearbeitet hat, und wenn, ob er die richtige Arbeitstechnik besitzt? Diese Arbeitstechnik wird dem Schüler in der häuslichen Arbeitsstunde vermittelt. Kurzum, das Internat löst eine Reihe von Fragen spielend, die uns in unserer Arbeit gar nicht aufstoßen.

Gestützt auf meine Erfahrungen im Internat habe ich die häusliche Arbeit der Schülerinnen an meiner Schule zu regeln versucht. Wie das geschehen ist, davon soll weiterhin die Rede sein.

Es kam mir zunächst darauf an, ein tatsächliches Bild von der Arbeitszeit der Schülerinnen meiner Klasse zu bekommen. Zu dem Zwecke hatten sämtliche Mädchen einen Arbeitsbogen anzulegen, der auf drei Wochen berechnet war. Jede Schülerin erhielt Weisung, mit der Uhr zu arbeiten und zwar so, daß notiert wurde, wann sie beispielsweise mit Religion anfing zu arbeiten, und wann sie fertig war. In einer besonderen Rubrik wurde dahinter die Anzahl der Minuten vermerkt. Täglich erinnerte ich und ermahnte zu gewissenhafter Notierung der Zeiten, überzeugte mich auch wiederholt von dem Werden der Arbeit. So erhielt ich am Schlusse der dritten Woche 28 Arbeitsbogen.

Die vermerkten Zeiten wurden in eine Gesamtliste eingetragen und der Wochendurchschnitt errechnet, ebenso die Gesamtarbeitszeit für die einzelnen Wochen und im Durchschnitt der Woche und die Gesamtarbeitszeit durchschnittlich an den einzelnen Tagen der Woche und im Tagesdurchschnitt. Zum Schlusse wurden noch die entsprechenden Klassendurchschnitte festgestellt und die Durchschnittsarbeitszeiten für eine Stunde jedes Faches, auf die ganze Klasse bezogen.

Ohne Zweifel sind den Mädchen hier und da Irrtümer unterlaufen, sie haben mal zuviel, mal zuwenig aufgeschrieben. Bei der Menge der Angaben aber — es handelt sich um 2016 Zeiten bei 28 Mädchen — dürfte sich doch in den Endresultaten ein ziemlich zuverlässiges Mittel ergeben. Die Angaben

wurden gemacht von Klasse 4a des Oberbarmer Lyzeums in den Wochen vom 28. 2. bis 19. 3. 1921, nebenbei bemerkt, also vor dem Min.-Erlaß.

Ich lasse zunächst die Ergebnisse folgen, die uns besagen, wie lange durchschnittlich für jede Stunde der einzelnen Fächer in den drei aufeinanderfolgenden Wochen gearbeitet wurde (in Minuten).

	Religion	Deutsch	Geschichte	Erdkunde	Naturkunde	Mathematik	Französisch	Englisch
1. Woche	16	12	86	11	3	28	25	26
2. „	11	9	37	8	9	17	33	36
3. „	15	49	40	7	12	10	16	23

Bezüglich der Arbeitszeit für Geschichte möchte ich vorab bemerken, daß der betreffende Geschichtslehrer wegen einer Operation längere Zeit gefehlt hatte, noch nicht wieder auf der Höhe seiner Leistungsfähigkeit war und das Versäumte mit Hochdruck durch häusliche Arbeit nachholen lassen wollte. Bis auf die Zeitunterschiede in Religion und in Erdkunde, gegen die man nichts einwenden kann, zeigt aber die Tabelle, daß wir von einem bestimmten Arbeitsplan schon innerhalb unseres Faches sehr weit entfernt sind. Verhehlen wir es uns nicht, es liegen da Schwankungen von solcher Ausdehnung vor, wie wir sie selbst nicht für möglich gehalten haben. Wenn wir Ordnung in die häuslichen Arbeiten bringen wollen, müssen wir uns bemühen, ein Augenmaß für die Zeiten zu bekommen, die die Klasse durchschnittlich zur Bewältigung der Hausaufgabe in unserm Fach nötig hat. Wir müssen darüber mit der Uhr in der Hand Versuche in der Klasse anstellen und dabei das Arbeitstempo ermitteln.

Zweitens gebe ich eine Übersicht über das Maximum und Minimum der in den einzelnen Wochen von den verschiedenen Schülerinnen für die einzelnen Fächer im ganzen benötigten Arbeitszeiten.

	Religion		Deutsch		Geschichte		Erdkunde		Naturkunde		Mathematik		Französisch		Englisch	
	Max.	Min.	Max.	Min.	Max.	Min.	Max.	Min.	Max.	Min.	Max.	Min.	Max.	Min.	Max.	Min.
1. Woche	67	—	117	5	567	55	71	5	50	—	132	20	195	31	178	60
2. „	40	—	150	—	348	18	77	—	90	—	97	18	345	30	243	54
3. „	68	—	375	26	210	—	73	—	93	—	66	7	166	15	136	12

Gerade bei diesen Zahlen kann man zweifelhaft werden, ob ihnen Zuverlässigkeit zukommt, denn die Differenzen sind gar zu groß. Ich selbst nehme sie auch nicht als bare Münze, um so mehr da nicht nachgeprüft worden ist, ob die Kinder alle ihre Hausaufgaben beherrschten. Immerhin war die Klasse als gut, fleißig und zuverlässig bekannt: Ostern wurden alle versetzt; zudem stammen die Zahlen von den verschiedensten Schülerinnen; und endlich muß die Lernfähigheit der einzelnen Kinder hier in Betracht gezogen werden. Alles das vorgemerkt, dürften doch nicht solch gewaltige Unterschiede auf-

treten, wenn die Kinder über die richtige Arbeitstechnik verfügten. Dieses Manko an Arbeitstechnik buche ich auf unser Konto. Wir können und müssen da abhelfen. Es liegen Versuche genug über rationelles Arbeiten vor, befassen wir uns damit und lehren wir die Kinder die Methoden. Diese Belehrungen brauchen sich nicht zu Kursen auszuwachsen; es genügen gelegentliche Proben und Hinweise.

Drittens lasse ich die durchschnittliche Arbeitszeit für die einzelnen Tage der Woche folgen. Es wurde gearbeitet für

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
Minuten	84	154	33	123	92	82

Dazu muß ich die Verteilung der wissenschaftlichen Stunden aus dem Stundenplan geben.

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
Religion	Deutsch	Naturkunde	Religion	Englisch	Mathematik
Deutsch	Naturkunde	Englisch	Französisch	Mathematik	Französisch
Mathematik	Englisch		Erdkunde	Französisch	Naturkunde
Französisch	Geschichte		Deutsch	Deutsch	Erdkunde
			Geschichte		Englisch

Beim Fachlehrersystem der höheren Schulen läßt sich gewiß kein Stundenplan herstellen, der die wissenschaftlichen Fächer gleichmäßig auf die einzelnen Tage verteilt. Muß da schon der Zufall sein Recht behalten, so darf er doch nicht die Kinder daheim noch tyrannisieren. Das gilt vor allem für die Langsamen und Schwerfälligen, die Schwachen. Wie schwer gerade die getroffen werden, zeigt die folgende Tabelle über die höchste und niedrigste durchschnittliche Arbeitszeit an den einzelnen Wochentagen.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
Maximum	200	433	86	255	184	160
Minimum	40	66	9	50	41	43

433 Min. = 7 Stunden und 13 Minuten hat die Schülerin H. durchschnittlich Montags gesessen zur Bewältigung der Hausaufgaben. Dabei zeigt der Arbeitsbogen dieses Mädchens einen Tagesdurchschnitt von 203 Minuten. Auch das ist natürlich noch zu viel; aber 433 Minuten sind grausam. Wir müssen ein auf das Entwicklungsalter zugeschnittenes normales Durchschnittsmaß von häuslicher Arbeit für die einzelnen Tage festsetzen und auf die einzelnen Fächer verteilen. Dadurch allein gewinnt die planmäßige Zusammenarbeit der Fachlehrer und die gegenseitige Rücksichtnahme praktische Gestalt. Wenn der Stundenplan zugleich den häuslichen Arbeitsplan enthält, werden

die Klagen wegen Überbürdung verschwinden, ganz abgesehen von den mancherlei anderen Vorteilen, die dadurch für Schüler und Schule geschaffen werden, auf die aber in diesem Zusammenhange nicht weiter eingegangen zu werden braucht.

Bezüglich der Primen der höheren Knabenschulen und Studienanstalten und der Oberlyzeen werden sich die Kollegen und Kolleginnen gegen eine gebundene Arbeitsteilung sträuben. Die mehr wissenschaftliche Gestaltung des Unterrichts auf diesen Stufen bedingt Bewegungsfreiheit auch in der häuslichen Arbeitszeit. Aber auch da können Richtlinien nicht entbehrt werden. Wenn wir in diesen Klassen das tägliche Arbeitsmaß entsprechend heraufsetzen und dann auf die einzelnen Fächer verteilen, wird auch da niemand zu Schaden kommen. Jedenfalls muß Vorsorge getroffen werden, daß keine Schwankungen von 231 und 138 Minuten sich ergeben, wie sie von einer Kollegin in der 2. Klasse, oder von 65 Minuten und 225 Minuten, wie sie von einem Kollegen in der 3. Klasse des Oberlyzeums hier beobachtet wurden. Ich meine, gerade die weitergehenden Ziele unserer oberen Klassen sollten uns dazu veranlassen, die häusliche Arbeit möglichst rationell auszubeuten. Das geschieht aber auch hier wohl am zweckmäßigsten, wenn wir mit dem Stunden- den Arbeitsplan geben.

Nun muß noch eingegangen werden auf die Berücksichtigung der arbeitsfreien Nachmittage und Wandertage.

Man hat vielfach versucht, bei Aufstellung des Stundenplanes auf den arbeitsfreien Nachmittag Rücksicht zu nehmen: man hat auf den folgenden Tag möglichst viel technische Stunden und Nebenfächer gelegt. Aber das ist nur in ganz bescheidenem Maße möglich. Im Hinblick auf den Unterricht ist es am zweckmäßigsten, mit den Nachmittagen zu wechseln und zwar so, daß in der ersten Woche der Montag, in der zweiten der Dienstag usw. arbeitsfrei ist. Ebenso halte man es bezüglich der Wandertage. Dann kann sich niemand benachteiligt fühlen.

Gestützt auf die Vorarbeiten habe ich zunächst eine Normalarbeitszeit für die einzelnen Klassen festgelegt. Als solche hatten sich aus meinen Erhebungen für Klasse 4a 95 Minuten ergeben. In Rücksicht auf die Unzulänglichkeiten, die sich aus dem Gesamtbild der Erhebungen ergeben hatten, und in Rücksicht auf die regelmäßigen schriftlichen Hausarbeiten, namentlich der Aufsätze, setzte ich für Klasse 4 eine tägliche Arbeitszeit von 100 Minuten fest. Entsprechend gab ich für die oberen Klassen zu und zog für die unteren ab, so daß sich ergibt für

Kl. 1 u. 2 je 120 Min., Kl. 3 110 Min., Kl. 4 100 Min., Kl. 5–7 je 90 Min.

Bei einer täglichen Arbeitszeit von 100 Minuten hat Klasse 4 in jeder Woche eine Gesamtarbeitszeit von 600 Minuten. Diese 600 Minuten wurden auf die einzelnen wissenschaftlichen Fächer verteilt wie folgt:

Religion	2	Std.	je	20	Min.	=	40 Min.
Deutsch	4	„	„	35	„	=	140 „
Geschichte	2	„	„	20	„	=	40 „
Erdkunde	2	„	„	10	„	=	20 „
Naturkunde	3	„	„	10	„	=	30 „
Mathematik	3	„	„	30	„	=	90 „
Französisch	4	„	„	30	„	=	120 „
Englisch	4	„	„	30	„		120 „
						in Summa:	600 Min.

Nach diesem Schlüssel galt es, die Tageseinteilung zu treffen. Ich gebe am besten gleich den fertigen Arbeitsplan und erläutere im Anschluß daran.

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
Religion 20	**Deutsch** 70	Naturkunde 20	Religion 20	Englisch 20	Mathematik 10
Deutsch 30	Naturkunde	**Englisch** 80	Französisch 20	**Mathematik** 60	**Französisch** 60
Mathematik 20	Englisch 10		Erdkunde 10	Französisch 10	Naturkunde 10
Französisch 30	Geschichte 20		Deutsch 30	Deutsch 10	Erdkunde 10
			Geschichte 20		Englisch 10

Die technischen Stunden fehlen als belanglos in diesem Plan, nach dem Klasse 4a im letzten Winterhalbjahr arbeitete. Die Zahlen neben den Fächern bedeuten häusliche Arbeitszeit. Mancher Fachlehrer wird mit der hier getroffenen Verteilung nicht zufrieden sein. Dafür ist dann die Klassenkonferenz da; in ihr können Ausgleichungen vorgenommen werden.

Die unterstrichenen Stunden haben eine besonders große Arbeitszeit. Es handelt sich um die Fächer, für welche Reinarbeiten anzufertigen sind. Die Reinarbeiten sind einmal nur für diese Stunde aufzugeben; zum andern dürfen Klassenarbeiten nur in diesen Stunden angefertigt werden. Mit dieser Maßnahme ist eine Überbürdung durch große schriftliche Arbeiten vermieden; zudem ist den Fachlehrern für den Zeitpunkt dieser Arbeiten ein größerer Spielraum gelassen, als wenn sie gleich nach Ostern auf die einzelnen Schulwochen des Jahres festgelegt werden.

	Oberlyzeum			Lyzeum													
	I	II	III	1	2	3a	3b	4a	4b	5a	5b	6a	6b	6c	7a	7b	8a	8b
Pädagogik	2/70	2/80	2/60															
Religion	3/75	3/80	3/70	2/40	2/45	2/40	2/40	2/30	2/20	3/50	3/60	3/50	3/60	3/50	2/30	2/30	3/30	3/3
Deutsch	3/155	3/170	3/135	4/160	4/105	4/135	4/130	4/130	4/130	5/140	5/145	5/130	5/135	5/150	6/210	6/210	8/240	8/2
Französisch	4/180	4/130	4/185	4/120	4/180	4/120	4/130	4/125	4/130	5/150	5/165	5/135	5/135	5/125	5/150	5/150		
Englisch	4/175	4/180	4/175	4/130	4/120	4/100	4/120	4/115	4/120									
Geschichte	2/80	2/80	2/60	2/40	2/50	2/50	2/50	2/30	2/30	2/50	2/30	2/55	2/25	2/50				
Erdkunde	1/60	1/60	2/70	2/60	2/60	2/60	2/40	2/30	2/30	2/40	2/30	2/30	2/45	2/40	2/30	2/30	2/30	2/3
Mathematik	4/200	3/150	4/130	3/90	3/105	3/90	3/90	3/110	3/105	3/75	3/90	3/110	3/100	3/90	3/90	3/90	3/60	3/6
Naturkunde	3/85	3/70	2/50	2/50	3/50	3/60	3/60	3/30	3/30	2/30	2/30	2/30	2/45	2/35	2/30	2/30		
Sa.	1080	1050	935	690	665	655	660	600	595	535	550	540	545	540	540	540	360	36

Auf Grund der in der Tabelle S. 388 oben angegebenen Erhebungen und Erwägungen, die auch in einer Elternversammlung vorgetragen wurden, arbeiten wir augenblicklich nach dem Arbeitsplan S. 388 unten.

Ich betrachte diese Regelung keineswegs als endgültig, erwarte vielmehr eine Ausgestaltung in zweifacher Hinsicht: einmal bezüglich der Gesamtarbeitszeit, sodann bezüglich der Verteilung auf die einzelnen Fächer.

600 Minuten Wochenarbeit in Klasse 4 für 24 wissenschaftliche Stunden, das sind durchschnittlich 25 Minuten für jede dieser Stunden, erscheinen reichlich viel. Ich würde mich freuen, wenn wir auf die Dauer mit weniger auszukommen vermöchten. Wichtiger als diese Frage scheint mir die Verteilung der Gesamtarbeitszeit auf die einzelnen Fächer zu werden. Doch müssen da erst Erfahrungen für einen längeren Zeitraum gesammelt werden.

Die vorstehenden Ausführungen wurden geschrieben, um auch anderswo zu praktischen Versuchen anzuregen. Ihr Gegenstand ist wichtig genug, daß wir ihm unsere besondere Aufmerksamkeit dauernd zuwenden.

Physioplastik bei normalen und taubstummen Kindern.

Von H. Koenen.

Vorbemerkung der Schriftleitung. Die folgende Abhandlung gibt im Auszuge die Hauptgesichtspunkte und -ergebnisse wieder, die der Verfasser in einer holländischen Doktordissertation entwickelt hat („Physioplastiek bij Kinderen", Zeist, J. Ploegsma 1921, 60 S.). Dort befinden sich auch ein sehr umfassendes Literaturverzeichnis und einige Abbildungen. Deutsche Leser finden diese Abbildungen teils in den Schriften von Verworn, der die Bezeichnungen „Physioplastik" und „Ideoplastik" für die Zeichnungen prähistorischer Menschen geschaffen hat („Zur Psychologie der primitiven Kunst", Jena 1917), teils in einem Aufsatz von Prof. R. Herman Bouman, der ausgesprochen physioplastische Tierzeichnungen eines hochgradig schwachsinnigen Mädchens wiedergibt („Das biogenetische Grundgesetz und die Psychologie der primitiven bildenden Kunst" Zeitschr. f. angew. Psychol. **14**, S. 129 ff., 1919).

Die Bedeutung der Kinderzeichnungen als Äußerung psychischen Geschehens bei dem jugendlichen Individuum braucht nach den vielen Veröffentlichungen, die über dieses Thema bereits erschienen sind, nicht weiter bewiesen zu werden. Ein Problem jedoch, dessen Lösung immer noch große Schwierigkeiten bietet, ist das der Parallele zwischen der Kinderkunst und der des Menschengeschlechts in den verschiedenen Stadien seiner kulturellen Entwicklung: dieser Teil der vergleichenden Kunstpsychologie verdient noch eine eingehendere Betrachtung.

Ohne den wesentlichen Unterschied zwischen dem erwachsenen, primitiv lebenden Menschen und dem psychisch unentwickelten, jedoch inmitten einer hochstehenden Kultur lebenden Kinde in Abrede stellen zu wollen, dürfen wir doch mit Recht eine gewisse Übereinstimmung bei ihnen suchen, und das Studium dieses Problems dürfte nicht wenig zur Erkenntnis der allgemeinen Psychologie der Menschheit beitragen. Genau so gilt dies für die historische Entwicklung. Es besteht eine gewisse Übereinstimmung zwischen der langsamen Evolution, die die Menschheit bei ihrem Aufstieg seit den ersten Jahrhunderten ihres Bestehens durchmachte und der Entwicklung des Kindes, bei dem sich durch die andauernde Wechselwirkung zwischen ihm und seiner Umgebung ein derartiger Prozeß in kurzer Zeit vollzieht. Viele bleiben auch heute noch, entweder in Ermangelung eigener, genügender

Energie oder weil ihre Umgebung ihnen keine Anregung zu geben vermag, in einem mehr oder weniger primitiven Stadium.

Tatsächlich findet man denn auch eine auffallende Übereinstimmung zwischen der Zeichenkunst des Kindes und der kulturarmer Völker, namentlich wenn wir diese graphische Darstellung nach ihrem inneren Werte beurteilen. Die Kunst beider ist in der Regel auffallend ideoplastisch, d. h. es werden Vorstellungsbilder statt Sinneswahrnehmungen dargestellt. Dies Produkt entsteht also unter dem Einfluß zahlreicher, komplizierender, psychischer Prozesse. Ganz und gar nicht aber gilt das für die ältesten Äußerungen bildender Kunst, die sog. paläolithische Grottenkunst, deren eigenartige Naturtreue als Prototyp der Physioplastik gelten kann.

Wer die Zeichnungen dieser Pferde, Bisons, Renntiere und Mammute sah, war von der großen Naturtreue betroffen und fragte sich, wie eine derartige Kunst bei einer so niedrig stehenden Kultur bestehen konnte. Vergeblich suchte man nach Parallelen in der Kunst kulturarmer Völker, aber ihre launenhaften Äußerungen besaßen nicht die mindeste Übereinstimmung mit denen des Mammutjägers, und selbst die vielversprechende Kinderkunst gab keine Antwort auf die Fragen, die sich einem aufdrängten. Nur die Hypothese Kretzschmars, daß dieser primitiven Physioplastik eine weniger vollkommene, mehr kindliche Kunst vorangegangen sei, hätte eine Lösung bringen können. Man konnte jedoch in den zahlreichen Produkten der vorangegangenen Periode nirgends auch nur die geringste Andeutung hiervon finden, und die sich mehrenden Funde machten diese Hypothese auch immer unwahrscheinlicher. Diese Kunst steht plötzlich in ihrer vollendeten Wirklichkeit vor uns.

Noch seltsamer ist die Weiterentwicklung dieser primitiven Physioplastik. Später sehen wir diese so richtig gesehenen und wiedergegebenen Abbildungen nach einer kurzen Verfallsperiode wieder verschwinden, und erst vielleicht 20000 Jahre später finden wir in der Kunst des neolithischen Zeitalters eine Ornamentik, der jeder Realismus fremd ist.

Beim eingehenden Studium der Literatur finden wir mehrere Angaben, die darauf hinweisen, daß auch in unserer Zeit eine auffallende Neigung zur Physioplastik bei psychisch Anormalen keine Seltenheit ist, vor allem in Fällen, wo geistige Armut der Anomalie zugrunde liegt.

Schuijten u. a. fanden, daß geistig zurückgebliebene Knaben richtiger zeichneten als normale, Scheffener erzählt uns von dem Schüler einer Hilfsschule, der ein außergewöhnliches, physioplastisches Talent an den Tag legte. Der berühmte „Katzen-Raffael", dessen genau beobachteten und wiedergegebenen Abbildungen von Katzen ihm Weltruhm verschafften, war ein imbeziller Kretin.

Ein äußerst bemerkenswertes Zeichentalent wird von K. Herman Bouman beschrieben, der die Arbeiten eines imbezillen Mädchens studierte und dabei auf den großen Einfluß hinwies, den die Armut ihres Sprachschatzes auf ihre graphische Kunst ausübte. Obwohl diese stets ausgesprochen physioplastisch war, nahm man doch eine auffallende Neigung zur Ideoplastik wahr, als die Dorflehrerin sich dieser Imbezillen annahm und, wenn auch mit wenig Erfolg, versuchte, ihr etwas Sprachunterricht zu geben. Nach Beendigung dieser Versuche kehrte sie rasch wieder zu ihrer Physioplastik zurück. K. Herman Bouman knüpft an diesen Fall sehr bemerkenswerte

Betrachtungen über die Bedeutung des Wortbildes für die geistige Entwicklung des Menschen an und über den Einfluß, den es dadurch auf seine Kunst ausübt.

Wer einigermaßen bekannt ist mit der großen geistigen Armut derer, die jegliche Form der Sprache entbehren, wird einen Eindruck von ihrer großen Bedeutung für die Entwicklung unseres psychischen Lebens bekommen haben. Die Sprache ist dasjenige, was unser Geistesleben mehr als alles andere anregt; sie ist die schematischste und oekonomischste Form zum Gedankenaustausch; sie fördert am meisten unser abstrakt formuliertes Denken, unser zusammenfassendes Begreifen und andere zahllose, äußerst komplizierte und wichtige Prozesse, so daß ohne sie ein hochentwickeltes Geistesleben fast undenkbar ist.

Unsere Sprache ist also ein sehr verfeinerter und komplizierter Mechanismus; sie macht von Symbolen Gebrauch, die dermaßen schematisch sind, daß nur dann wechselseitiger Austausch von Gedanken möglich ist, wenn diese Symbole für beide Parteien identisch und gleichwertig sind. Wenn sich nur jeder einmal ganz genau Rechenschaft darüber geben würde, was irgendein Wortbild für ihn und was es für den andern bedeutet, dann würde er sehen, daß dies selbst für ein gewöhnliches Substantiv nicht immer ganz einfach ist. Das ist umso zutreffender, weil wir unsern Sprachschatz bereits in einem sehr jugendlichen Lebensalter ansammeln und weil bei unserm gesamten Erziehungssystem die Entwicklung der Sprache im Vordergrund steht. Ihre Vervollkommnung geschieht auf Kosten anderer Fähigkeiten, und mancher Pädagoge hat auf diese Gefahr hingewiesen.

Betrachten wir den Zeichenprozeß näher, dann finden wir, daß das Resultat von folgenden Faktoren abhängig ist:

a) das bewußt genaue Wahrnehmen,
b) die technische Fertigkeit,
c) die während und zwischen a und b sich vollziehenden psychischen Prozesse.

Was die unter a und b genannten Faktoren betrifft, so hatten diese bei den paläolithischen Menschen unstreitig einen hohen Entwicklungsgrad erreicht. Der Kampf ums Dasein stellte die höchsten Anforderungen an Auge und Hand, während bei der Bearbeitung von Waffen und Hausgeräten reichlich Gelegenheit zur Verfeinerung der Technik geboten wurde. Aber auch noch eine wichtige, wenn auch negative, Eigenschaft besaß dieser Künstler: sein Geistesleben war arm. Der anatomische Bau der gefundenen Schädel rechtfertigt die Vermutung, daß sein Sprachvermögen wenig entwickelt war in dem Sinn, daß von Satzbildung, von Syntax, nicht oder kaum die Rede sein kann. Gerade das arme Geistesleben als Folge und Ursache dieser Spracharmut macht es uns erklärlich, warum diese primitive Kunst so äußerst realistisch, so außerordentlich physioplastisch war. Hier bestand kein Überwiegen interferrierender und komplizierender psychischer Prozesse während und zwischen der Wahrnehmung. Die Formerinnerung wirkte direkt, das Wahrnehmungsbild blieb intakt. Es machte sich ja der zwiefache Einfluß der Sprache noch nicht bemerkbar: der negative, zerstörende, in seiner Wirkung als Hemmung für die genaue Wahrnehmung; der positive, aufbauende, als ungeheure Anregung, als Grundstein des kulturellen Aufbaues überhaupt. Später soll mit der Entwicklung der Sprache eine scheinbare Degeneration

der Grottenkunst einhergegangen sein, und eine Anzahl anderer Faktoren, die gerade der Entwicklung der Sprache ihre Bestehensmöglichkeit verdanken, sollen die Entstehung der wunderlichen Ideoplastik des neolithischen Zeitalters veranlaßt haben. Es darf uns also, wie Max Verworn so richtig gesagt hat, nicht wundern, daß die primitive Kunst bereits so realistisch war, sondern, daß sie es noch so war.

Aber nicht nur bei diesem prähistorischen Künstler und einigen Imbezillen finden wir mehr oder weniger deutliche Anzeichen von Realistik, auch einige der heutigen Naturvölker mit wenig entwickeltem Sprachschatz oder ihre Kinder, die einen gesonderten Kreis bilden, besitzen eine auffallend physioplastische Kunst. Sogar bei dem normalen Kind finden wir Andeutungen davon, daß dem ideoplastischen Stadium ein mehr physioplastisches vorangegangen sein muß. Das war ja zu erwarten auf Grund der theoretischen Erwägung, daß das Kind erst durch Erfahrung die verschiedene Bewertung der Dinge kennen lernen kann, so daß im Beginn alles in seiner Umgebung gleichwertig ist, daß es sogar einen Teil des Ganzen als gleichwertig mit jedem andern Teil erachtet. Darum muß auch die Kunst dieses unbefangenen Naturbeschauers rein realistisch gewesen sein, da in diesem Stadium bereits die technische Fertigkeit und das bewußt genaue Wahrnehmen genügend entwickelt waren. Wer jedoch mit großer Genauigkeit die ersten Kunstprodukte des jungen Kindes betrachtet, wird gerade darin nicht selten auffallend physioplastische Fragmente antreffen, wie bereits von mehreren Untersuchern nachgewiesen wurde.

Auffallend jedoch ist, wie die Ausführung der Einzelheiten immer mehr ins Gewicht fällt gegenüber dem Ganzen, worin wir die Äußerung der sich entwickelnden Ideoplastik erblicken. Im Licht der Hypothese Boumans ist die Untersuchung von Stern von Bedeutung, die darauf hinweist, daß bei dem jungen Kind die allgemeine Form das Wahrnehmungsbild bestimmt, während mit zunehmendem Alter die Einzelheiten immer mehr in den Vordergrund treten. Dieser Prozeß wurde auch für das spätere Lebensalter u. a. von van der Torren mit Hilfe der Heilbronner'schen Reihenmethode verfolgt. Auch er kam zu dem Schluß, daß bei seinem Untersuchungsmaterial, das aus Kindern von 4—12 Jahren (dem vornehmlichsten ideoplastischen Zeitabschnitt) bestand, die Analyse der Synthese voranging. Den großen Wert bestimmter Fragmente für das Erkennen des Ganzen beweisen die Proben mit gemischten Figuren von van Wayenburg; auch hier offenbart sich, ebenso wie in den Kinderzeichnungen, die überwiegende Bedeutung des Kopfes für das Erkennen des Ganzen. Für die ältere Jugend, die die Volks- und Mittelschulen besucht, finden wir äußerst wichtige Resultate in den Untersuchungen von Francken, die auf den spezifischen Einfluß genannter Schulen hinweisen.

Francken ließ eine große Anzahl Schüler dieser Anstalten Aufzeichnungen über zwei aufgestellte Gegenstände machen und nahm als Grundlage für die Klassifikation eine von Winkler modifizierte Einteilung der Binetschen Typen. Diese Untersuchung ergab, daß die Kinder aus den Volksschulen als ziemlich gute Naturbeschreiber hervorgehen, daß sich diese Eigenschaft immer mehr verliert, so daß sie beim Verlassen obengenannter Schulen jegliche Fähigkeit zur Naturbeschreibung eingebüßt haben. Sie denken nicht mehr daran, sich bei einer einfachen Aufgabe auf den Gegenstand selbst zu beschränken, sondern betrachten ihn mehr als Ausgangspunkt gelehrter und

gefühlvoller Betrachtungen, die manchmal mit dem Thema, das ihnen vorgelegt wurde, nichts mehr gemeinsam haben.

Auch die Untersuchungen von Kick und Ruttmann und vor allem die Verschiebung des visuellen Typus während der Schuljahre nach der akustischen hin, zeigen, wie die Entwicklung des Wortbildes auf Kosten der Wahrnehmung vor sich geht.

Wenn tatsächlich die Wechselwirkung zwischen Intellekt und Sprache einen so großen Einfluß auf die Entstehung der Ideoplastik ausübt, dann wird wohl eine Untersuchung der Kunst von Taubstummen nicht ohne Belang sein. Außer den äußerst interessanten Versuchen von Rudolph Lindner ist nur wenig publiziert worden, was sich auf die graphische Kunst des taubstummen Kindes bezieht, etwas, was doch eigentlich großes Interesse verdient. Gerade hier, wo die Entwicklung der Sprache eine bedeutende und frühzeitige Störung erlitten hat, sollte man erwarten, daß der Einfluß des Wortes auf die Wahrnehmung selbst bis auf ein Minimum herabgesunken sei. Die Annahme schien gerechtfertigt, daß, wenn irgendwo, gerade hier bei diesen Kindern die reine Sachwahrnehmung zu ihrem Rechte kommen müßte und daß sich auf diesem Gebiet ein Material böte, wie kaum anderswo in unserer Gesellschaft, ein Material, das Gelegenheit geben würde, die oben auseinandergesetzten Probleme einigermaßen zu prüfen. Voruntersuchungen auf diesem Gebiet, auf dieselbe Weise, wie wir geplant hatten, die Untersuchungen vorzunehmen, waren noch nicht gemacht. Wenn wir uns auch nicht verhehlten, daß manche Fehlerquelle sich herausstellen würde, so schien doch die Aussicht, in diese Frage näheren Einblick zu bekommen, nicht unerfüllbar. Es schien jedenfalls dies der einzige Weg, der die Mühe lohnen konnte, wäre der Erfolg auch nur eine einfache Stichprobe. Die folgenden Untersuchungen nehmen denn auch von diesen Überlegungen ihren Ausgangspunkt.

Bevor die Versuche ihren Anfang nahmen, wurde den Lehrerinnen und Lehrern die Untersuchung auseinandergesetzt und die Bedingungen, denen sie genügen mußte, mitgeteilt.

Diese, überdies noch schriftlich mitgeteilten Instruktionen waren in der Hauptsache den Vorschriften Lamprechts entlehnt. Alle Abbildungen wurden aus der Klasse entfernt, während der Zeitpunkt der Ausführung so gewählt wurde, daß die Versuchspersonen einander von dem Vorgefallenen keine Mitteilung machen konnten, bevor alle Zeichnungen eingesammelt waren. Soweit es nötig war, wurde die eingelieferte Arbeit von dem Lehrer später noch schriftlich näher erläutert, indem von jeder Versuchsperson Geschlecht, Alter und Intellekt nach Meinung des Klassenlehrers angegeben wurden. Später konnten wir, unter Benutzung ausgezeichneter Angaben eine Liste zusammenstellen, die das Alter enthielt, in dem die Taubheit festgestellt wurde und in der auch der Grad der Taubheit angegeben war.

Von allen Kindern, die gemäß untenstehender Vorschrift imstande waren zu zeichnen, wurden die Arbeiten eingesammelt. Später als man alle individuellen Angaben bekommen hatte, wurden nur die Zeichnungen behalten, deren Hersteller

a) einen derartigen Grad von Taubheit besaßen, daß von irgendeiner Verständigung auf akustischem Wege keine Rede sein konnte und bei denen gleichzeitig

b) diese Taubheit vor Beendigung des 1. Lebensjahres festgestellt worden war.

Ferner wurden alle Zeichnungen von denjenigen entfernt, bei denen die Angaben psychische Störungen vermuten ließen, so daß nach dieser Sichtung nur das Zeichenmaterial von 13 Mädchen und 15 Knaben von ungefähr dem gleichen Alter, nämlich zwischen 8 und 17 Jahren, übrigblieb.

Um diese Arbeiten mit Arbeiten von Kindern zu vergleichen, die sich unter ziemlich den gleichen Bedingungen befanden (d. i. im Internat), wurden dieselben Aufgaben an 47 Knaben gestellt, die sich im gleichen Alter und in einem von dem der taubstummen Knaben und Mädchen nur wenig verschiedenen Milieu befanden.

Endlich sei noch bemerkt, daß bei dem Zeichenunterricht in beiden Anstalten in der Hauptsache nach Modellen gezeichnet wurde.

Es wurden folgende Aufgaben gestellt:

a) Eine Anzahl Zeichnungen „aus dem Kopf", nämlich ein Mann, eine Frau, eine Rose, ein Pferd, ein Haus.

b) Eine Zeichnung aus dem Kopf von einem Gegenstand, den sie aus eigener, täglicher Anschauung sehr gut kennen konnten, nämlich die Kirche des Dorfes, in dem beide Internate gelegen waren.

c) Eine Zeichnung aus dem Kopf von einem „Modell", das ihnen eben vor der Klasse gezeigt wurde: ein Knabe (Mädchen) unter einem aufgespannten Regenschirm, mit einer Büchertasche unterm Arm.

d) Zeichnungen „direkt nach dem Modell", nämlich das unter c genannte Vorbild, das jetzt während des Zeichnens vor der Klasse stehen blieb, der (die) Lehrer(in) der Klasse (i. c. im Ordensgewand) und zum Schlusse ein bestimmter Stuhl.

Was die unter a genannten Zeichnungen betrifft, ist eine nähere Erläuterung überflüssig; die Kirche (unter b) bot den Vorteil, daß sie einen eigenartigen Baustil besaß und deutlich von der gewöhnlichen Schablone abwich. Das unter c genannte Vorbild blieb ungefähr 2 Minuten vor der Klasse stehen und erst nachdem es das Zimmer verlassen hatte, durfte mit dem Zeichnen begonnen werden, so daß wir einen Einblick in das genaue Wahrnehmungsvermögen unserer Zeichner bekamen. Einige Zeit darauf, nachdem die angefertigten Zeichnungen entfernt waren, wurde der Knabe nochmals in derselben Haltung vor die Klasse gestellt und blieb jetzt bis zur Fertigstellung der Zeichnung da (unter d). Dieses Experiment war von besonderer Bedeutung, weil der echte Ideoplast das ihm bekannte Vorbild während der Ausführung fast vollkommen außer acht läßt und eine reine Vorstellungszeichnung macht; man lese hierüber u. a. die interessanten Untersuchungen von Kerschensteiner. Die Darstellung des Klassenlehrers (bzw. Lehrerin), mit ihren von der Schablone abweichenden Ordensgewändern, bot ebenfalls große Vorteile bei der Beurteilung der Zeichnungen. Durch ein Mißverständnis wurde „der Stuhl" in einzelnen Gruppen vergessen.

Nachdem wir das Material in der oben beschriebenen Weise gesichtet hatten, verfügten wir über etwa 280 Zeichnungen von Taubstummen und etwa 470 Zeichnungen von normalen Kindern. Es waren jedoch noch einige wichtige Faktoren, mit denen wir bei einer eventuellen Beurteilung rechnen mußten. Erstens wird beim Unterricht der Taubstummen naturgemäß in reichlichem Maße von Tafeln und vor allem von Zeichnungen Gebrauch gemacht, die mehr oder weniger das Kennzeichen der Schablone an sich

tragen. Zweitens besteht unser Taubstummenmaterial aus Knaben und Mädchen, wovon die letzteren selten das Gebäude zum Spazierengehen verlassen, sondern meistens ihre freie Zeit auf dem ausgedehnten Gelände der Anstalt zubringen, so daß sie sehr wenig Gelegenheit haben, das unter b genannte Kirchengebäude kennen zu lernen. Noch viel wichtiger aber ist die Tatsache, die sich aus den Untersuchungen von Kerschensteiner u. a. ergab, nämlich daß Mädchen, m. E. als Folge ihrer primären Funktion im Sinne Heymans, schlechter wahrnehmen als Knaben und ihre Zeichnungen in der Regel mehr ideoplastisch sind als die der männlichen Versuchspersonen. Wir glaubten aus dem allen schließen zu dürfen, daß die Resultate, die wir bei Bearbeitung des Materials bekommen würden, keinesfalls zu sehr zugunsten der Leistungen der Taubstummen ausfallen würden.

Die Bearbeitung des uns zur Verfügung stehenden Materials bot auch alsbald eigenartige Schwierigkeiten. Von jedem Kind lagen zahlreiche Zeichnungen zur Beurteilung vor, und es stellte sich bald heraus, daß diese sich zuweilen voneinander in bezug auf die zu untersuchenden Kriterien nicht unwesentlich unterschieden. Um ein Urteil zu ermöglichen und das Resultat übersichtlich zu gestalten, wurden alle Zeichnungen von einem „Künstler" erst einzeln betrachtet und zum Schluß die gesamte Leistung als Ganzes beurteilt in bezug auf Ideo- und Physioplastik. Auf diese Weise konnte jedem der Zeichner ein bestimmter Platz in der ganzen Reihe zugewiesen werden.

Aber weiterhin machte sich eine zweite Schwierigkeit geltend. Der Maßstab zur Beurteilung mußte ja doch der Grad von Ideoplastik resp. Physioplastik der gelieferten Arbeit sein — ein Maßstab, der deshalb so schwierig anzulegen ist, weil wir gewöhnt sind, bei der Beurteilung der Zeichenkunst ganz andere Normen aufzustellen. Die technisch vollkommenste, ästhetisch sehr befriedigende Schablone mußte doch zurückgesetzt werden gegenüber dem unbeholfenen Gekritzel, das von genauer Wahrnehmung und wenig zerebral verarbeiteter Wiedergabe des Vorbildes zeugte; dazu kam noch die Schwierigkeit, wie wir das Material ordnen sollten, um etwas Übersicht zu bekommen. Ein objektiver Maßstab konnte nicht angelegt werden und die einzige Lösung schien die folgende:

Durch drei Personen, die sich genügend in das Problem der Ideo- und Physioplastik eingearbeitet hatten, wurden die Zeichnungen in fünf Gruppen verteilt, wie folgt:

I. Rein ideoplastische Arbeiten.
II. Beinah ausschließlich ideoplastische Arbeiten, höchstens mit einigen wenigen Andeutungen von Physioplastik.
III. Noch größtenteils ideoplastische Arbeiten, jedoch mit zahlreichen physioplastischen Beimengungen.
IV. Ziemlich gleichmäßige Mischung beider Kunstformen.
V. Größtenteils physioplastische Arbeiten mit hier und da ideoplastischen Elementen.

Dann wurde zum Schluß nochmals das gesamte Material in einer laufenden Reihe nach steigenden Werten der Physioplastik geordnet.

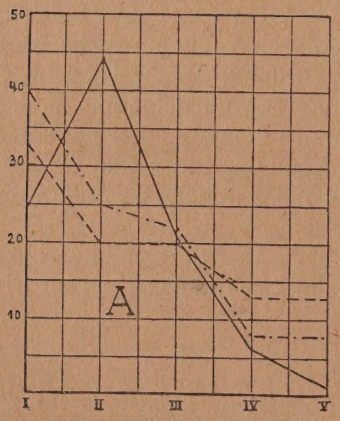
Nachdem die Listen mit Gruppeneinteilung und Rangnummern in unserm Besitz waren, haben wir die erhaltenen Zahlen in folgender Weise verarbeitet:

Erst wurde von den 3 Listen ein mittlerer Wert für die Gruppenzahl bestimmt, wobei man das folgende Resultat erhielt:[1])

Normale Knaben (47)		Taubstumme Knaben und Mädchen (28)		Taubstumme Knaben (15)	
I 12	oder 25%[2])	11	oder 40%	5	oder 33%
II 21	„ 44%	7	„ 25%	3	„ 20%
III 10	„ 21%	6	„ 22%	3	„ 20%
IV 3	„ 6%	2	„ 7%	2	„ 13%
V 1	„ 2%	2	„ 7%	2	„ 13%

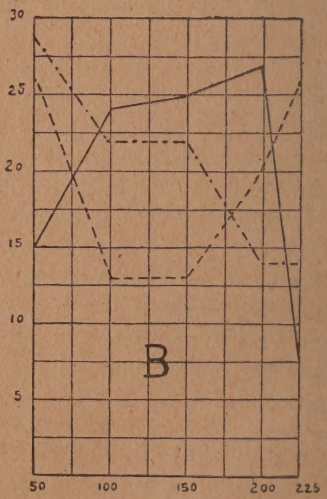
Außerdem wurde noch ein zweiter Maßstab mit Hilfe der durch jeden Beurteiler gesondert gefundenen Rangzahlen gesucht, und zwar so, daß die Summe der erhaltenen Rangzahlen addiert wurde, wodurch der höchste Grad von Ideoplastik durch die niedrigste Zahl ausgedrückt wurde und die Werte stiegen, um ihren Höhepunkt mit der Arbeit, die die meisten physioplastischen Elemente enthielt, zu erreichen. Dabei stellte sich heraus, daß im allgemeinen die verschiedenen Rangzahlen der kompetenten Beurteiler sich nicht wesentlich voneinander unterschieden.

Die erhaltenen Zahlen wurden geordnet und darnach laut beiliegender Tabelle graphisch verarbeitet.



Normale Knaben
Taubstumme Knaben und Mädchen
Taubstumme Knaben

Fig. A.



Normale Knaben
Taubstumme Knaben und Mädchen
Taubstumme Knaben

Fig. B.

In Fig. B findet man alle Versuchspersonen beider Kategorien, wobei auf der Abszisse die definitiven Rangzahlen in Gruppen von 50 angegeben sind, während die Ordinaten die Anzahl der diesen entsprechenden Kinder wiedergeben.

[1]) Siehe Fig. A.

[2]) Die Prozentzahlen sind in der üblichen Weise abgerundet.

Die erhaltenen Ziffern waren:

Normale Knaben			Taubstumme Knaben und Mädchen	
1–50	7	oder 15%	8	oder 29%
51–100	11	„ 24%	6	„ 22%
101–150	12	„ 25%	6	„ 22%
151–200	13	„ 27%	4	„ 14%
201–225	4	„ 8%	4	„ 14%

Betrachten wir die taubstummen Knaben und Mädchen gesondert, dann erhalten wir folgende Zahlen:

Taubstumme Knaben			Taubstumme Mädchen	
1–50	4	oder 26%	4	oder 30%
51–100	2	„ 13%	4	„ 30%
101–150	2	„ 13%	4	„ 30%
151–200	3	„ 20%	1	„ 8%
201–225	4	„ 26%	0	„ 0%

Aus obenstehendem ergibt sich, daß unsere Taubstummenstatistik durch die Mädchen sehr ungünstig beeinflußt wird, wie wir ja auf Grund der von Kerschensteiner u. a. erhaltenen Resultate erwartet hatten.

Unsere Absicht war es, eine Stichprobe zu machen, um zu sehen, welchen Einfluß die Entwicklung des Wortbildes auf die graphisch-plastische Kunst des Kindes hat. Wir machten diesen Versuch unter Umständen, die auf die erhaltenen Resultate störend wirken mußten und sogar derartig, daß die Zahl der Ideoplasten unter den Taubstummen eigentlich zugunsten der Physioplasten geändert werden müßte.

Trotz alledem kommen wir zu der Überzeugung, daß:

A. zwar unter den Taubstummen eine Anzahl Ideoplasten von Gruppe I vorkommt, die größer ist als bei den Normalen, daß jedoch

B. in Gruppe II die Taubstummen bei weitem die Minderheit bilden, um nach einem Übergewicht in Klasse III und IV in V ganz bedeutend über die Zahl der Normalen zu steigen.

Vergleichen wir die taubstummen Knaben mit den normalen, dann sinkt der Überschuß an taubstummen Ideoplasten merklich, während das Steigen der Physioplasten noch deutlicher wird.

Dieses Überwiegen des Physioplastischen bei dem taubstummen Zeichner entsprach ganz unsern Erwartungen. Eine Erklärung für das Vorkommen der extremen Ideoplasten unter ihnen muß m. E. in einem oben bereits angedeuteten Einfluß der Umgebung gesucht werden. Warum soll das taubstumme Kind nicht genau so, ja sogar mehr noch als das normale, mit Schablonen überschüttet werden, die die Älteren zum Zeitvertreib für es zeichnen? Die meisten Kinder machen sich später von dieser konventionellen Ideoplastik frei und bilden sich zu mehr als mittelmäßigen Physioplasten aus. Nur einige haften hartnäckig an der Imitation dieser Schablonen fest und

bilden die beträchtliche Zahl der äußersten Ideoplasten. Daß hauptsächlich Mädchen zu dieser Gruppe gehören, kann uns bei ihrer Neigung zur Ideoplastik nicht mehr wundern.

Nach den Resultaten unserer Untersuchungen wäre es m. E. erwünscht, daß derartige Versuche in größerem Maßstabe auf die gleiche oder auf andere Weise wiederholt würden. Jedenfalls stützen auch diese die Hypothese, daß die Entwicklung des Wortbildes störend auf die objektive Sachwahrnehmung einwirkt.

Schlußfolgerungen.

Aus den vorausgegangenen Betrachtungen ergibt sich:

A. Der Inhaltswert der Zeichnung ist ein wichtiges Hilfsmittel zum Eindringen in das Geistesleben des Zeichners. Besonders gilt dies für das jugendliche Individuum und das psychisch anormale.

B. Das Kind ist in seinen allerersten Lebensjahren hauptsächlich Physioplast. Wenn die Technik sich genügend entwickelt hat, um mit Hilfe verständlicher Zeichnungen einem innerlichen Geschehen Ausdruck zu geben, dann ist diese primäre Physioplastik bereits größtenteils durch Ideoplastik verdrängt. Diese Verdrängung ist eine Folge des Vorsprungs, den die geistige Entwicklung über die körperliche bekommen hat.

C. Die Entwicklung der Sprache beim Kinde ist die Ursache für die Entfaltung der Ideoplastik; sie läßt das reiche Geistesleben entstehen, das das Vorstellungsbild ideoplastisch beeinflußt. Überdies ist, wenn irgend etwas, so die Sprache das schematisierte Symbol und dadurch eine mächtige Hemmung für die Entwicklung des bewußt genauen Wahrnehmens; sie führt zur Wortkenntnis statt zur Sachkenntnis.

D. Die primitive Physioplastik finden wir da am wenigsten verdrängt, wo ein mehr primitives Geistesleben nicht störend auf den Verlauf des Zeichenprozesses einwirkt.

E. Die primitive Physioplastik der paläolithischen Kultur (und ihr Verfall in der Übergangsperiode zur neolithischen) erklärt sich durch die „Sprachhypothese“, die gleichzeitig neue Einblicke in die geistige Entwicklung des jungen Kindes gestattet.

F. Der scheinbare Verfall der naturgetreuen primitiven Kunst ist die Äußerung einer gewaltigen innerlichen Evolution. Wenn diese sich vollzogen hat, kann bei genügender Wahrnehmung und Technik eine Physioplastik entstehen, infolge absichtlichen, kritischen Ausschaltens psychischer Einflüsse. Die ideale Kunst wird stets eine Äußerung sein, bei der Physioplastik und Ideoplastik sich gegenseitig harmonisch beeinflussen.

G. Die „Diktatur des Wortes“ in unserer Erziehung, vereint mit ungenügendem Sachunterricht, bildet eine Gefahr. Unter dem Bann der Sprache entsteht ein Geisteszustand, bei dem die unbefangene Wahrnehmung in mehr oder weniger hohem Grade verdrängt wird.

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Alexius von Meinong. Am 27. Novbr. 1920 starb in Graz Hofrat von Meinong, unerwartet für die Fernerstehenden, viel zu früh für seine Freunde. Die äußeren Ereignisse seines arbeitsreichen Lebens sind rasch berichtet. Geboren in Lemberg im Jahre 1853, habilitierte er sich 1878 in Wien, wurde im Jahre 1882 zum außerordentlichen und 1889 zum ordentlichen Professor der Philosophie in Graz ernannt. Seither hat er Graz selten verlassen, alle Berufungen an größere Universitäten ablehnend, im stillen Geidorfviertel rastlos seinen Arbeiten lebend. In seiner äußeren Erscheinung: Eine fast zierliche, schwächliche Gestalt, seit früher Jugend an einem Augenübel leidend, das ihn schließlich fast blind werden ließ, doch über den beinahe erloschenen Augen eine hohe breite Stirn, die im seltsamen Gegensatz zu dem schmächtigen Körper stand.

Meinong war ein scharfer Denker, grüblerisch und in die Tiefe dringend wie kaum ein anderer, dabei aber kein verneinender Geist, sondern ein aufbauender, eine schöpferische Kraft, die, aus der überreichen Fülle eines unerschöpflichen Seins schaffend, zu immer größeren, die ganze Lebensweisheit umspannenden Gebäuden des Denkens gelangte. Weil er nur verneinte, um neu und besser aufzubauen, darum lebte auch in ihm eine unbesiegbare Hoffnungsfreudigkeit, die sich nicht allein auf den unaufhaltsamen Fortschritt der Erkenntnis richtete, sondern ebenso sehr das ganze kulturelle, soziale und politische Leben umfaßte. Denn Meinong war, trotzdem er sich zumeist auf den abstraktesten Gebieten des Denkens und Erkennens bewegte — er war der Begründer der Gegenstandstheorie — kein abstrakter Theoretiker. Es gab kaum eine ernsthafte Frage des öffentlichen Lebens, die ihn nicht interessierte, zu der er nicht in seiner scharfsinnigen und durchaus nicht lebensfremden Art Stellung genommen hätte. Ja, was bei einem so großen Geist noch erstaunlicher war, selbst für die kleinen und großen Sorgen und Leiden seiner Freunde zeigte er eine oft rührende Teilnahme, und keiner verließ ihn ohne Rat und ungetröstet. Unaufrichtigkeit und Falschheit haßte er; wer ihm aber ehrlich und offen begegnete, wem er ein rechtliches Streben und Bemühen zubilligen konnte, dem gab er mit vollen Händen, dem half er aus wissenschaftlichen Irrwegen und aus den Nöten des Alltags auf den rechten Weg. Ein treuer, hilfsbereiter Freund war er seinen Freunden, denn er war grundgütig und durch und durch edel. Meinong erfüllte im wahrsten Sinne des Wortes Goethes Menschheitsideal: Edel sei der Mensch, hilfreich und gut, und seine Freunde, die an seinem Grabe standen, durften sich wohl fragen, was sie mehr betrauern mußten, daß der große Geist ins ewige Schweigen gegangen war oder daß sie einen wahrhaft edlen Menschen verloren hatten.

Seine Bedeutung als Philosoph, als Gegenstands- und Erkenntnistheoretiker zu würdigen, dazu fehlt hier der Raum. Auch seine ethischen Forschungen, die das Schaffen seiner letzten Tage erfüllten, können nur gestreift werden. Der Hinweis auf die bedeutendsten Veröffentlichungen muß genügen: Über philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik (1885); Psychologisch-ethische Untersuchungen zur Werttheorie (1894, seit 1900 vergriffen; die völlig neue Bearbeitung hat der Denker wenige Wochen vor seinem Tode vollendet); Über die Erfahrungsgrundlagen unseres Wissens (1906); Über die Stellung der Gegenstandstheorie im System der Wissenschaften (1907); Über

Annahmen (2. Aufl. 1910, 1. Aufl. 1902); Gesammelte Abhandlungen, Band I (1914, Zur Psychologie), Band II (1913, Zur Erkenntnistheorie und Gegenstandstheorie; Band III sollte die neue Bearbeitung der Werttheorie und kleinere werttheoretische Schriften bringen, ist aber bisher nicht erschienen). Dann vielleicht das bedeutendste Werk: Über Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit (1915). Ferner: Über emotionale Präsentation (1917); Zum Erweise des allgemeinen Kausalgesetzes (1918) und endlich im Nachlaß noch unvollendet: Bausteine zur Ethik.

Als Psycholog war er ursprünglich ein Schüler Brentanos, schlug aber bald seine eigenen Wege ein, was ihm die heftigsten Anfeindungen von seiten der strengen Brentanoschüler wie Marty, Kastil u. a. eintrug, während ihn die deutschen Psychologen zumeist noch immer als einen Brentanoschüler betrachteten und ihm daher die längste Zeit wenig Beachtung schenkten. Es handelte sich dabei in erster Linie um die von der Wundtschen Schule unterschätzten Urteilstatsachen, die Meinong einerseits durch die gegenstandstheoretischen Untersuchungen und anderseits durch die Aufstellung einer neuen, urteilsverwandten Erlebnisklasse, die „Annahmen", in ein ganz neues Licht rückte. Erst in den letzten Jahren näherten sich merkwürdigerweise gerade zahlreiche Experimentalpsychologen, wie Groos, Bühler, Messer, selbst Meumann und Stern in der Anerkennung der Urteils- und Annahmetatsachen dem Standpunkt Meinongs. Viel mag dazu die geistvolle und formvollendete Darstellung der psychologischen Anschauungen der „Grazer Schule" beigetragen haben, die Stephan Witasek, der leider so früh verstorbene Schüler des Meisters der Grazer Schule, in seinen „Grundlinien der Psychologie" gegeben hat.

Meinongs Untersuchungen beruhten auf der von den Experimentalpsychologen ursprünglich so wenig geschätzten sorgsamen Selbstbeobachtung, doch unterschätzte er durchaus nicht die Bedeutung des Experimentes. Sein Augenleiden hinderte ihn, selbst zu experimentieren, dennoch war er der Gründer des ersten psychologischen Laboratoriums in Österreich (1894), aus dem bald Arbeiten von Witasek, Benussi, Fischer u. a. hervorgingen.

Wie ihn die Untersuchung der Urteilstatsachen zu den Annahmen und beide zu den Gegenständen führten, welche diese psychischen Erlebnisse zu erfassen geeignet sind, so führte ihn die Gegenstandstheorie wieder zur Psychologie zurück. Hatte die gegenstandstheoretische Betrachtung die Annahmenlehre ungemein vertieft, so entstand aus psychologischer und gegenstandstheoretischer Betrachtung ein geistvolles und tiefschürfendes Werke über das Wesen der Gefühle und Begehrungen „Über emotionale Präsentation".

Entfernter waren die Beziehungen des Meisters zur Pädagogik. Aber abgesehen davon, daß er als außerordentlicher Professor einen Lehrauftrag für Pädagogik hatte, wußte er vor allem den Dispositionsgedanken, einen Hauptgedanken seiner psychologischen Anschauungen, für die Pädagogik fruchtbar zu machen. Wie tragend die Dispositionslehre für die Pädagogik ist, zeigte er vor allem in einer seiner letzten Veröffentlichungen: Allgemeines zur Lehre von den Dispositionen (Festschrift Martinak, 1919) und ähnlich der ihm nahestehende Prof. Richard Meister in der gleichen Festschrift (Unterrichtsfächer als Dispositionssysteme).

Es sind nur flüchtige Andeutungen, die nicht im entferntesten das Lebenswerk dieses großen, schöpferischen Geistes zu umgrenzen vermögen, dessen

Bedeutung erst die Nachwelt recht wird würdigen können und dessen Wirkung nicht so rasch in der Entfaltung des deutschen Geisteslebens vergehen wird.

Graz. Dr. Otto Tumlirz.

Leitsätze über die Psychoanalyse im Dienste der pädagogischen Beratung und Heilung hat Dr. Pfister in der „Schulreform" (den früheren „Berliner Seminarblättern") veröffentlicht. Sie lauten:

1. Die Psychoanalyse ist ein Verfahren zur Aufdeckung und Beeinflussung unterschwelliger Motive und Triebkräfte, gleichgültig, welchem Triebgebiet sie angehören.

2. Wo durch Verdrängung aus dem Bewußtsein schwere Bindungen und Entwicklungshemmungen eingetreten sind, hat sich die Psychoanalyse als das sicherste Mittel zum psychologischen Verständnis und zur Befreiung der Persönlichkeit erwiesen.

3. Die Anwendung der Psychoanalyse bei Jugendlichen setzt nicht nur ausreichende psychologische und psychopathologische Kenntnisse, sondern auch gründliche pädagogische Schulung auf gesunder ethischer Basis voraus.

4. Die Ratlosigkeit vieler Eltern, Lehrer und Behörden gegenüber schwer erziehbaren Kindern und Heranwachsenden läßt das Bedürfnis nach besonderen pädagogischen Beratungsstellen als dringend erscheinen. Obwohl viele seelische Entwicklungshemmungen keineswegs als krankhaft im medizinischen Sinne anzusehen sind, ist wegen der zahlreichen Grenzfälle die Mitwirkung eines psychoanalytisch ausgebildeten Nerven- und Irrenarztes erforderlich. Die Gründung und der Unterhalt solcher Beratungsstellen ist Sache des Staates und der Gemeinden.

5. Da die herkömmliche Psychologie und Pädagogik sich nur mit den normalen Erscheinungen des Seelenlebens befaßt, die Kenntnis der abnormen Erscheinungen aber für das Verständnis und die Behandlung überaus zahlreicher Schüler von größter Wichtigkeit ist, sollten besondere Gelegenheiten geschaffen werden, um die Lehrer mit den psychischen Kinderfehlern, und zwar mit den krankhaften, wie den nicht im medizinischen Sinne krankhaften Abnormitäten, vertraut zu machen.

6. Die bisherigen Stottererkurse sind durch ein Verfahren, das die dem Stottern zugrunde liegenden seelischen Konflikte überwindet, zu ersetzen.

7. Die Waisenbehörden sollen gehalten sein, vor jeder Einweisung oder Zulassung eines schwer erziehbaren und gefährdeten Kindes in eine staatliche oder private Erziehungsanstalt das Gutachten einer amtlichen pädagogischen Beratungsstelle einzuholen.

8. Den Jugendgerichten sollte die Pflicht überbunden werden, vor der Aburteilung und Einweisung Jngendlicher ein pädagogisches Gutachten einzuholen, das außer den übrigen Faktoren auch das Vorhandensein unterschwelliger Verwicklung und ihre Lösung ins Auge faßte.

9. An den Universitäten sollten Gelegenheiten zur Erwerbung des Diplomes für Heilpädagogik geschaffen werden, wobei außer Ausweisen über die nötigen medizinischen Kenntnisse vor allem der Besitz gediegenen pädagogischen Könnens verlangt werden müßten.

Psychologische Forschung bei der deutschen Hochschule für Leibesübungen in Berlin. Das sportpsychologische Laboratorium im deutschen Stadion unter

Leitung des praktischen Psychologen Dr. R. W. Schulte besaß während des Sommersemesters an Arbeitsräumen einen größeren Übungssaal, einen Untersuchungs-, einen Prüfungs- und einen Forschungsraum.

Die Arbeiten des Laboratoriums gliederten sich im Rahmen der von Dr. Schulte geleiteten Abteilung für Erziehungslehre an die Vorlesungen über Sportpsychologie und Pädagogik an. Insbesondere wurde eine Reihe von Studierenden in der sportpsychologischen Prüftechnik und experimentellen Erziehungslehre ausgebildet; auch die Teilnehmer der zahlreichen Studien-Fortbildungskurse, in denen Vorlesungen über Sportpsychologie stattfanden, beteiligten sich teilweise mit großen Interesse an den Untersuchungen. Eine Anzahl von praktischen Prüfungen wurde an Sportlern, Studenten, Schülern und Schutzpolizeibeamten vorgenommen; auch konnten einige vom Laboratorium entworfene Verfahren an Hörern der Berliner Humboldt-Hochschule geeicht werden. Besonders zu erwähnen ist die sich immer inniger gestaltende erfreuliche Zusammenarbeit mit der Abteilung für Übungslehre (W. Steinhof) und der Abteilung für Gesundheitslehre (Dr. M. Brustmann). Den Interessenten der Abteilung Verwaltungslehre (Dr. Diem) ist eine Teilnahme an den berufspsychologischen Eignungsprüfungen beim Berufs- und Wohnungsamt der Stadt Berlin unter Leitung von Dr. Schulte gestattet und wegen der Möglichkeit einer Einarbeitung in Verwaltungsfragen sehr zu empfehlen.

Bei einer Reihe von Besichtigungen (u. a. durch die Vertreter der Reichsbehörden) konnten weitere Kreise für die Sportpsychologie gewonnen werden, insbesondere gelang es auch, die Grundlagen für die Einrichtung von Zweigstellen im Reich zu schaffen. Eine Reihe von Behörden, Universitäten, Hochschulen und privaten Turn- und Sportverbänden sind mit der Bitte um Einarbeitung in die sportpsychologische Methodik an die Deutsche Hochschule herangetreten. Besondere Einführungs- und Ausbildungskurse sollen diesen Kreisen die Möglichkeit selbständiger Betätigung verschaffen. Eine Anzahl von gut besuchten Vorträgen und Vorlesungsreihen über die Psychologie der Leibesübungen in Berlin und an vielen Stellen im Reich versuchten, auf weitere Kreise einzuwirken.

Die Ausstattung des sportpsychologischen Laboratoriums hat während des Sommersemesters gute Fortschritte gemacht. Von Dr. Schulte wurde eine ganze Anzahl von neuen Prüfgeräten und Versuchsanordnungen konstruiert. Außerdem entwarf Dr. Schulte eine große elektrische Lautsprechanlage für das Stadion zur Verkündigung der Sportergebnisse bei Veranstaltungen, regelte die Durchführung technischer Anlagen im Stadion und die Beschaffung eigener Filmaufnahme- und -vorführungsapparate für die Hochschule. Eine Reihe wertvoller Apparate wurde ihm teils für das Laboratorium gestiftet, teils zu seiner Verfügung gestellt.

An wissenschaftlichen und praktischen Untersuchungen sind folgende zu erwähnen: Zunächst wurden die laufenden Arbeiten des Wintersemesters fortgesetzt und zum Teil abgeschlossen. In großem Maßstabe wurde mit der Ausarbeitung eines Systems zur Feststellung der körperlich-geistigen Unterwertigkeit bei Schülern und Erwachsenen begonnen, das im Wintersemester im Verein mit der Abteilung für Übungslehre für die praktischen Zwecke der Hochschule weiter ausgebaut werden soll (vgl. den unten stehenden Literaturbericht). An einer Hundertschaft der Berliner Schutzpolizei wurden die Verfahren an der körperlichen Kraft und Ausdauer in ausgedehnten Meßunter-

suchungen erprobt und die Methoden (die auch vielen Praktikern vorgeführt wurden) für hinreichend einfach und brauchbar befunden, um an eine Weiterverfolgung des wichtigen Problems im Winter heranzugehen. Weiteres sehr umfangreiches Massenmaterial ergab sich aus Körpermessungen einer höheren Lehranstalt in Niederschönhausen. Wichtig sind diese Untersuchungen vor allem wegen der Einfachheit ihrer Durchführung und der praktischen Bedeutung für die Ertüchtigung weitester Volkskreise. Diesem Ziel dienen auch die im Auftrage des Preußischen und Berliner Turnlehrervereins sowie sonstiger Verbände in Angriff gsnommenen Untersuchungen über die Beeinflussung der geistigen Leistungsfähigkeit von Schulkindern durch vorhergegangenen Turnunterricht. Diese Prüfungen, die in großem Maßstabe unter zahlreicher Beteiligung der Lehrer- und Ärzteschaft in die Wege geleitet wurden, erstreben die Bestimmung der günstigsten Lage, der besten Dauer, der empfehlenswertesten Ausfüllung usw. von Turnstunden. Eine Reihe von strittigen Fragen kann durch derartige Forschungen zum Wohl des gesamten Schulwesens aufgeklärt werden. Der eigentlichen sportwissenschaftlichen Forschung diente eine Reihe von Filmaufnahmen sportlicher Vorgänge, die im Winter unter bestimmten Gesichtspunkten, in bezug besonders auf die Technik, ausgewertet werden sollen. Ausgedehnte Ermüdungsmessungen an Sport- und Turnlehrern, sowie die Durchprüfung des Stundenplanes der Deutschen Hochschule für Leibesübungen werden sich notwendigerweise daran anschließen. Die Ausarbeitung einer geeigneten Methodik ist bereits in Angriff genommen worden.

Im Verein mit dem Sportarzt (Dr. Brustmann) wurde die Grundlage zu einer wissenschaftlichen Zergliederung der Sportzweige (zunächst des Kurzstreckenläufers und Springers) geschaffen, die für die praktisch-psychologische Eignungsprüfung unerläßlich ist.

Mit Hilfe der neuen Apparatur erprobte man eine Anzahl von Verfahren, insbesondere Geschicklichkeitsprüfungen an Boxern, Kraftprüfungen an Schwerathleten, Mutprüfungen an Springern und Turnern usf. Alle diese Versuche erstreben die Gewinnung eines ausgedehnten statistischen Materials, das gegenüber einer jeden individuellen sportwissenschaftlichen Einzelforschung erheblich größeren Wert besitzt.

Über verschiedene Ergebnisse gibt der unten stehende Literaturbericht Auskunft. Entworfen und gedruckt wurden an Testverfahren nach Angaben von Dr. Schulte folgende Proben: Eine Zahlenquadratprobe zur Prüfung der Arbeitsgeschwindigkeit, eine Formgeschicklichkeitsprobe zur Prüfung der Handgeschicklichkeit, eine Formunterscheidungsprobe für feine, schwer erkennbare Unterschiede, zwei Intelligenzproben u. a. Sämtliche Proben sind wie der sportpsychologische Untersuchungsbogen an vielen auswärtigen Stellen eingeführt. Eine Reihe neuer Testverfahren zur Konzentrations-, Ermüdungs- und Kombinationsprüfung ist im Druck, ein sportpsychologisches „Entwicklungsschaubild“ zur Verfolgung der Übung, die ja in Sport und Leben von der größten Bedeutung ist, befindet sich in Bearbeitung. Ein Erläuterungsblatt mit Angabe einfacher sportpsychologischer Prüfverfahren wird später erscheinen. Einige Versuchsanordnungen wie diejenigen zur „Objektivierung des Herztones“ durch besondere Hilfsverfahren (zur sportärztlichen Herzuntersuchung) sind noch nicht vollkommen abgeschlossen. Übungsversuche im Training sind in die Wege geleitet worden, Messungen der elektrischen Aktionsströme des

menschlichen Körpers wurden durch die Beschaffung einer besonderen hochempfindlichen Apparatur ermöglicht. An Sportlern und Schutzpolizeibeamten wurden Mut, Schreckhaftigkeit, Geistesgegenwart und Entschlußkraft mit einer neuen großen Versuchsanordnung geprüft, auch Material über Formgeschicklichkeit und Intelligenz gewonnen, das später veröffentlicht werden soll. An einem von Dr. Brustmann zusammengestellen Kolapräparat zur Hebung der körperlich-geistigen Leistung im Sport stellte Dr. Schulte Untersuchungen pharmakologisch-psychologischer Art an. Die psychotechnische Erforschung der Sportgeräte wurde bei der „Versuchsanstalt für Leibesübungen" (Studienrat Schneider) angeregt. Einige kleinere einfache und zweckmäßige Verfahren zur Sportforschung sind den Teilnehmern der Stadionlehrgänge vorgetragen und zur Verwendung empfohlen worden.

Die Methoden und Ergebnisse des Laboratoriums sind in einer Anzahl von Veröffentlichungen von Dr. Schulte niedergelegt.

1. Das Büchlein „Leib und Seele im Sport" (mit 20 Abbildungen, Volkshochschulverlag Charlottenburg) gibt eine allgemeinverständliche umfassende Schilderung der Versuchsverfahren in lebendiger, anschaulicher Form. (1921.)
2. Praktische Ergebnisse sind geschildert in den Aufsätzen: „Die Zielbeobachtung im Sport", mit 3 Abbildungen; die „Umschau", März 1921, und
3. Anlaufstrecke, Laufgeschwindigkeit und Sprungleistung beim Weitsprung, mit 2 Abbildungen, die „Umschau", Aug. 1921 (letzter Aufsatz auch in den „psychologischen Mitteilungen" der Provinzialabteilung für praktische Psychologie, Westfalen, unter anderm auch im „Neuen Universum", Union-Verlag, Stuttgart).
4. Einen kurzen Überblick über das Gebiet der sportpsychologischen Eignungsuntersuchung gibt der Artikel: Eignungsprüfung an Sportlern, mit 5 Abbildungen, „Sportspiegel" des Berliner Tageblattes, September 1921.
5. „Erholung und Urlaub — Sport und Spiel" ist der Titel einer kleinen Abhandlung in der Zeitschrift „Das Rote Kreuz", Aug. 1921, die in knappen Schlagworten auf die Bedeutung der Leibesübungen für die Erholung eingeht.
6. Sachlich wichtig ist ein Artikel (im „Berliner Lokalanzeiger", Sept. 1921, „Blätter für biologische Medizin" u. a.) „Über die Feststellung körperlich-geistiger Unterwertigkeiten und deren Behebung durch Leibesübungen", der die Bedeutung statistisch-graphischer Darstellung der Untersuchungsergebnisse für die Volksertüchtigung betont.
7. Im Druck befinden sich als erster Band einer von der Deutschen Hochschule herausgegebenen kleinen Bücherei die Arbeit „Körpermessung und Schule", mit 66 Abbildungen und „Kraft und Ausdauer", mit etwa 70 Abbildungen (Weidmannsche Verlagsbuchhandlung, Berlin), in der die in dem vorstehenden Artikel nur kurz angedeuteten Verfahren ausführlicher erläutert werden.
8. Vgl. auch Schulte, „Neukonstruktion von Apparaten zur praktischen Psychologie", mit 16 Abbildungen (Sammelband: 7. Kongreß für experimentelle Psychologie, Marburg 1921, herausgegeben von Prof. Stern und Dr. Lipmann, bei Barth, Leipzig und im „Betrieb", Berlin) sowie die Illustrierten Kataloge, „Prüfgeräte zur praktischen Psychologie und Sportpsychologie nach Dr. Schulte" der Firmen F. Gottschalk, W. Hoffmeister, E. Zimmermann und Gebr. Seegeler, Berlin.
9. Eine endgültige Schilderung des gesamten Gebietes mit etwa 50 Abbildungen wird Dr. Schulte in dem der „Psychologie der Leibesübungen" gewidmeten 4. Bande des großen „Handbuches der Leibesübungen" (herausgegeben von der Deutschen Hochschule für Leibesübungen) späterhin geben.

Zur sexuellen Erziehung der Jugend faßte der Erste internationale Kongreß für Sexualreform in Berlin folgende Entschließung: Der Kongreß erblickt in der Erziehung des Nachwuchses zu geschlechtlicher Wahrhaftigkeit, Unbefangenheit und Verantwortlichkeit eine der wichtigsten Aufgaben der gesundheitlichen und sittlichen Hebung der Bevölkerung aller Kulturnationen. Zum Studium der Wege, die zu diesem Ziele führen können,

bildet die Tagung aus ihrer Mitte einen ständigen Ausschuß, bestehend aus Vertretern des „Instituts für Sexualwissenschaft in Berlin“ (Dr. med. et phil. A. Kronfeld-Berlin) und des „Institutes für experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins“ (Lehrer Max Döring-Leipzig) und solcher der Psychoanalyse (Dr. med. Saaler-Berlin und Dr. phil. C. Müller-Braunschweig). Der Kongreß ersucht, diesen Ausschuß bei seiner Arbeit, über welche er bei seiner nächsten Tagung in Rom Bericht erstatten soll, mit Material und Arbeitsbeiträgen zu unterstützen.

Zur Berufsausbildung der Lehrer erhebt die Erziehungswissenschaftliche Hauptstelle des Deutschen Lehrervereins nach eingehenden Beratungen, an denen auch Hochschullehrer der Pädagogik teilnahmen, die folgenden Forderungen:

1. An jeder Hochschule, an der Lehrer irgendwelcher Art ausgebildet werden sollen, muß, soweit es nicht bereits der Fall ist, mindestens ein mit einem ordentlichen Professor zu besetzender Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft errichtet werden. Da die Vielseitigkeit dieses Faches seine völlige Beherrschung und allseitige Pflege durch einen einzigen Hochschullehrer ausschließt, ist es notwendig, daß für diejenigen Teilgebiete, die durch Inhaber ordentlicher Lehrstühle nicht vertreten sind, außerordentliche Professoren berufen, Lehraufträge erteilt und Privatdozenten zugelassen werden.

2. Es muß nach Möglichkeit dafür gesorgt werden, daß auf anderen Gebieten (Philosophie, Psychologie, Medizin, Kriminalwissenschaft) auch diejenigen Vorlesungen und Übungen vertreten sind, die mit der Erziehungswissenschaft im notwendigen Zusammenhang stehen.

3. Das durch diese Veranstaltungen ermöglichte pädagogisch-philosophische Studium ist für Lehrer aller Gruppen verbindlich.

4. Jeder Lehrer studiert außerdem nach freier Wahl mindestens ein wissenschaftliches, künstlerisches oder technisches Sondergebiet.

5. Für die erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre sowie für die vorbereitende Einführung in die Berufspraxis sind an den Hochschulen pädagogische Institute einzurichten. Notwendig ist eine enge Verbindung dieser Anstalten mit Schulen und Erziehungseinrichtungen aller Gattungen, die den Studierenden nach einem fest geregelten Plane Gelegenheit bieten, mit Kindern und Jugendlichen Umgang zu pflegen, ihre Entwicklung zu beobachten, beim Unterricht zuzuhören, eigene Lehrversuche anzustellen und sich hierdurch zugleich auf die Eignung zum Erzieherberuf zu prüfen.

6. Nach einer Studiendauer von mindestens sechs Halbjahren werden die Studierenden zu einer Prüfung zugelassen, die sich auf Pädagogik, die mit ihr im Zusammenhange stehenden Wissenschaften und ein Sondergebiet erstreckt. Die Anforderungen auf wissenschaftlichen Sondergebieten müssen denen in der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen für ein Hauptfach gestellten entsprechen. Die wissenschaftlichen und praktischen Ziele der Lehrerbildung in einem kürzeren als einem dreijährigen Studium zu erreichen, hält die Erziehungswissenschaftliche Hauptstelle für unmöglich.

7. Die Anforderungen der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen bleiben in der bisherigen Höhe bestehen; doch ist Pädagogik ein allgemein verbindlicher Prüfungsgegenstand. Sie kann auch in erweitertem Umfange als Hauptfach gewählt werden. Die Prüfung für das Lehramt an höheren

Schulen kann nach einem weiteren Studium von zwei Halbjahren als Ergänzungsprüfung zur Volksschullehrerprüfung abgelegt werden.

Alle Forderungen gelten gleichmäßig für Lehrende beiderlei Geschlechts. Die Ausbildung der Hochschullehrer sowie der berufstechnischen Lehrer an den Fachschulen wird durch sie nicht berührt.

Eine Statistik über den Beruf der Schulpflegerin hat die Auskunftsstelle für Kinderfürsorge nach einer Umfrage im Sommer 1920 aufgestellt[1]). Es hat sich dabei erwiesen, daß der noch in voller Entwicklung begriffene Beruf immer mehr neben dem der Schulschwester, die vorwiegend krankenpflegerisch als Gehilfin des Arztes tätig ist, sich in den letzten Jahren immer mehr eingebürgert hat. Ausgebildet in sozialen Frauenschulen und in sozialpädagogischen Seminaren, wird die Schulpflegerin nicht nur dem Arzte dienstbar, sondern tritt mit ihrer Kenntnis der typischen Erscheinungen von Jugendnot und Jugendgefährdung dem Lehrer helfend zur Seite: vor allem als Mittlerin zwischen Haus und Schule, Schule und Jugendwohlfahrtsvereinen und Behörden.

Die Zahl der einer Schulpflegerin übertragenen Schulen schwankt zwischen 1 und 30, durchschnittlich kommt eine Schulpflegerin auf je 25000 bis 27000 Einwohner einer Stadt. (Auf je 8000 in Altenessen, auf je 103500! in Berlin.) — Unterstellt ist die Schulpflegerin in 15 Gemeinden der Schulverwaltung, in 7 dem Jugend- bzw. Wohlfahrtsamt, in einem Falle der Schulabteilung und dem Jugendamt, 1 mal dem städtischen Medizinalrat. In Dresden und München haben neben Schulverwaltung bzw. Jugendamt Wohlfahrtsvereine die Leitung. — Meist werden regelmäßige Sprechstunden ein- bis dreimal wöchentlich, vereinzelt täglich oder je nach Bedarf in der Schule abgehalten. Das Hauptgewicht der Fürsorge liegt in den Hausbesuchen. — Die Teilnahme an den Lehrerkonferenzen ist in 10 Gemeinden nicht üblich; in 6 Städten wird die Schulpflegerin regelmäßig mit beratender Stimme zugezogen, in 7 weiteren unter gewissen Voraussetzungen, davon in einer Gemeinde mit beschließender Stimme, sobald es sich um Angelegenheiten der Schulkinderfürsorge handelt. Zu den Sitzungen des Elternrats wird sie in 9 Städten (z. T. gelegentlich) zugezogen; an Elternabenden nimmt sie in 7 Städten (einmal als Veranstalterin, sonst als Gast) teil. — Der Verkehr mit der Schule vollzieht sich in der Regel unmittelbar mit der Lehrerschaft oder mit dem Rektor, in 2 Orten ausschließlich mit den Rektoren. — Überall wird von der Zusammenarbeit mit anderen Organisationen der Wohlfahrtspflege, insbesondere den Jugend- und Wohlfahrtsämtern, berichtet. In Darmstadt ist die Schulpflegerin gleichzeitig Kleinkinderfürsorgerin. Berlin-Schöneberg und Halle a. S. melden die Umgestaltung der Schulpflege zur Bezirksfürsorge, die neben der eigentlichen Schulpflege die Beaufsichtigung der Kostkinder und Mündel, sowie die Fürsorge für die nicht vollsinnigen und verkrüppelten Kinder umfaßt.

In enger Fühlung arbeitet die Schulpflegerin mit den Kinderhorten. In Görlitz liegt ihr die Oberleitung sämtlicher Horte ob; in Guben leiten die Schulpflegerinnen einen Kinderleseklub. In der Regel ist die Auswahl der Kinder für die Ferienerholung, sowie für die Schulspeisung — abgesehen von der ärztlichen Untersuchung — Sache der Schulpflegerin. Wo Kinderschutz-

[1]) Vgl. Päd. Zentralblatt 1921. 4. Heft.

vereine vorhanden sind, arbeitet die Schulpflegerin mit ihnen zusammen. Schwierigkeiten scheint das Vorgehen gegen gewerbliche Kinderarbeit in einigen Orten zu bereiten; wo Rücksprache mit Eltern und Arbeitgebern nicht hilft, wird an das Jugendamt oder die Gewerbeinspektion berichtet. In 19 Städten wird die Schulpflegerin zu Berichten an das Vormundschafts- und Jugendgericht herangezogen; in 7 Städten nimmt sie an den Gerichtsverhandlungen, in 8 auch an den Sitzungen der Jugendgerichtshilfe teil. In 14 Orten wird es als ihre Aufgabe bezeichnet, Ermittlungen und Schutzaufsichten zu übernehmen. Zur Berufsberatung ziehen 15 Städte die Schulpflegerin heran; 3 Städte lassen sie beratend bei der Auswahl von Begabten mitwirken.

Das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie im Leipziger Lehrerverein erstattet durch F. Schlotte den Bericht über sein Arbeitsjahr 1920. Es konnte sich in diesem Zeitraum des ansehnlichen Zuwachses von 82 aktiven und 1069 passiven Mitgliedern erfreuen, so daß es in das Jahr 1921 mit 347 aktiven und 1326 passiven Mitgliedern eintrat. Das Arbeitsleben zeigte in der Berichtszeit das Bild eifrigster und weitausgreifender Tätigkeit. Beauftragt vom Lehrerverein, wirkte das Institut durch einen Kursus, der an 14 Nachmittagen stattfand, an der Fortbildung der Junglehrerschaft mit. Wieder auch beteiligt es sich an den akademischen Ferienkursen des Sächsischen Lehrervereins. An Einführungskursen für die Mitglieder wurden abgehalten: Ein allgemeiner theoretischer Kursus für Anfänger, zwei Apparatenkurse über die Technik des Ergographen und über Zeitmessung. In 12 Vortragsabenden wurde über die verschiedensten Gebiete der Psychologie und Pädagogik verhandelt (Geh. Rat Prof. Dr. Ostwald: „Die unterrichtliche Bedeutung der neuen Farbenlehre". Lehrer P. Bader: „Der Stand der psychologischen Eignungsprüfung und Begabungsforschung". Lehrer Th. Leicht: „Untersuchung der Begabung zur Sortiererin im Buchhandel". Lehrer H. Friedemann: „Psychologische Lehrlingsprüfung in der Buchdrucker-Lehranstalt". Gewerbeschullehrer P. Schlichting: „Die Aufnahmeprüfung für Mechaniker- und Schlosserlehrlinge". Obering. H. Wettich: „Psychotechnische Lehrlingsprüfung im Betriebe". Dr. Handrick: „Über das Zusammenarbeiten von Industrie und Technik". Oberlehrer R. Lindner: „Einige Ergebnisse der neueren Sprachphysiologie und Sprachpsychologie in ihrer Anwendung auf das Sprechenlernen in der Schule". Dr. Handrick: „Psychologische Untersuchungen an Menschenaffen". Oberlehrer R. Schulze: „Besprechungen über die angeregte Begabtenprüfung". Dr. Handrick: „Zur Kritik der Begabungsforschung". Stud. H. Winkler: „Mathematische Probleme aus der Begabungsforschung". Lehrer F. Goerner: „Bericht über die Arbeit des Kombinationsausschusses". Lehrer F. Schlotte: „Wie kann man 10jährige Volksschüler experimentell für die Sprachklassen auslesen?" Lehrer O. Kupky: „Die religiöse Entwicklung des Kindes und der Jugendlichen"). An weiteren 4 Abenden sprach Prof. Dr. Döllken über „Bau und Leben des Gehirns". Eifrige Arbeit wurde in den wissenschaftlichen Ausschüssen des Institutes geleistet: Über 30mal tagte der Ausschuß für Begabungsprüfungen, geleitet von J. Schlag. In zahlreichen Sitzungen beschäftigte sich ein davon abgezweigter Ausschuß mit der Kombination und der Kombinationsfähigkeit. Den psychologischen Fragen des fremdsprachlichen Unterrichts ging ein Ausschuß unter Leitung Dr. Handricks nach. Mehrfach wurde der von M. Döring

geleitete Ausschuß für Aussagepsychologie zu praktischer Arbeit an Rechtsfällen herangezogen. In einer abschließenden Sitzung vollendete der Fragebogenausschuß den „Leipziger Bogen zur Beobachtung und Beurteilung von Schulneulingen am Ende des ersten Schuljahres". Angeregt durch einen Vortrag des Geh. Rat Prof. Dr. Ostwald, beschäftigte sich ein Ausschuß mit der Farbenlehre unter Leitung von H. Schmidt. Von mehreren Seiten wurden einführende Vorträge vom Institut gewünscht, so von der Abteilung für Fortbildungsschulwesen im Leipziger Lehrerverein, von den Elementarlehrern Leipzigs und vom Ausschuß für Berufsberatung im Leipziger Lehrerverein. In einem Demonstrationsvortrag wurde den Leipziger Mitgliedern der Volkskammer und des Leipziger gemischten Schulausschusses Einblick in die Institutsarbeit gegeben. Es mehrten sich auch die Besuche von auswärts. So besichtigten das Institut amtlich und nichtamtlich Vertreter aus Nordamerika (Cincinnati), Südamerika (Buenos Aires), aus Palästina (Jerusalem), aus Rußland und Litauen, Holland, der Schweiz, Österreich und der Tschechoslowakei. Führungen zeigten den Mitgliedern des Institutes, welche Hilfe die Psychologie dem praktischen Leben geben soll und kann. Es wurden besucht: Die psychotechnisch geleiteten Werkstätten von A. Bleichert & Co. und W. Morell, das Fernsprechamt und Prof. O. Freys Projektionsversuchsraum. Durch eine Führung im Institut der Universität wurde eine Annäherung beider Institute herbeigeführt. Versuchsweise richtete man eine Lesestunde ein, damit die neu erscheinenden Zeitschriften den Mitgliedern zugänglich würden. An Veröffentlichungen erschienen im vergangenen Jahre: 1. X. Band der „Pädagogisch-psychologischen Arbeiten", enthaltend Georg Schierack: Selbstbeobachtung als Prüfungsmittel für Begabungstests; R. Schulze: Wirkung des Antriebs auf fortlaufende körperliche und geistige Arbeit. 2. Anweisungen zur Untersuchung Zehnjähriger von F. Schlotte, in 2. Auflage; 3. Arbeitsplan und Hilfsmittel zur Untersuchung der Schulneulinge von J. Schlag, 2. Auflage; 4. Leipziger Bogen zur Beobachtung und Beurteilung von Schulneulingen am Ende des ersten Schuljahres; 5. IX. Band der „Pädagogisch-psychologischen Arbeiten", 3. Auflage. Dem Verkehr mit den Mitgliedern diente die Geschäftsstelle, die im Februar 1920 im Institut eingerichtet wurde. Das vorläufige Arbeits- und Vortragsprogramm, das für das neue Jahr aufgestellt worden ist, läßt trotz der ungünstiger gewordenen äußeren Verhältnisse eine weitere Verstärkung der Arbeit erhoffen.

Eine Provinzialabteilung für praktische Psychologie beim Landesarbeitsamt Westfalen und Lippe ist durch Beschluß des Provinzial-Landtages eingerichtet worden. Diese Abteilung (Münster i. W., Elisabethstr. 4) hat die Aufgabe, der psychologischen Seite der Berufsberatung und Arbeitsvermittlung besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Die psychologischen Hilfsmittel zur Erkenntnis der Fähigkeiten der Berufsuchenden — psychologische Persönlichkeitsanalyse — sollen zusammengestellt, geprüft und für die Durchführung der praktischen Berufsberatung verwertet werden. Desgleichen plant man, psychotechnische Verfahren zur Begabungs- und Eignungsfeststellung für die praktische Berufsberatung nutzbar zu machen. Ferner erkennt man die Feststellung der psychologischen Berufseigentümlichkeiten — psychologische Berufsanalyse — und die Ausarbeitung zutreffender Berufsbilder nach der psychologischen Seite für die praktische

Berufsberatung als dringend erforderlich. Für die praktische Durchführung dieser psychologischen Aufgaben ergibt sich notwendig eine entsprechende Einführung und Ausbildung der beteiligten Berufsberater. Besonders sind dabei die Lehrkräfte in den Schulen aller Art, desgleichen die in der praktischen Berufsausbildung tätigen Persönlichkeiten heranzuziehen. Für die psychologische Berufsberatung soll aus den Kreisen der Schule und der Praxis eine ausgedehnte Mitarbeit und Zusammenarbeit ermöglicht werden.

Jugendkundliche Vorlesungen und Übungen veranstaltet im Oktober 1921/22 die Hochschule für Politik in Berlin. Leitgedanke der Veranstaltungen ist es, die Lage der heranwachsenden Jugend, im wesentlichen der Erwerbstätigen beiderlei Geschlechts zwischen 14 und 18 Jahren, innerhalb von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft zu erörtern. Die Vorlesungen sind bestimmt für Hörer und Hörerinnen, die durch Beruf oder Studium mit den hier berührten Fragen in einer gewissen Verbindung und Fühlung stehen und einige Vorkenntnisse wirtschaftlicher und soziologischer Art besitzen. Gedacht ist namentlich an Lehrer und Lehrerinnen aller Art, insbesondere an Gewerbelehrer und Gewerbelehrerinnen, an Berufsberater, Berufsvormünder, Gewerkschaftsbeamte, Sozialbeamte und ähnliche. Das von den Ministerialräten Schindler und Ziertmann gemeinschaftlich angekündigte Seminar soll hauptsächlich der Fortbildung solcher Persönlichkeiten dienen, die bereits in der allgemeinen Jugendpflege und insbesondere in der Berufsberatung tätig sind; es handelt sich also nicht um eine Veranstaltung, deren Ziel die Ausbildung zum Berufsberater oder Sozialbeamten wäre. Das Seminar hat u. a. den Zweck, zu selbständigen Arbeiten berufswissenschaftlicher Art anzuregen und auch fortgeschrittenen Studierenden die weitere Einarbeitung in die einschlägigen Wissensgebiete zu ermöglichen.

Im einzelnen handelt es sich um folgende Veranstaltungen:

1. Schindler und Prof. Dr. Ziertmann, Ministerialräte im Ministerium für Handel und Gewerbe: Berufswahl, Berufsberatung und Berufspolitik. (Vorträge und seminarische Übungen.)

Berufsbestimmung und Berufswahl unter verschiedenen wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen. — Berufsberatung. — Einführung in Fragen der Berufskunde, Untersuchungen über die wirtschaftliche und soziale Gestaltung einzelner Berufsgruppen und deren Stellung innerhalb der Gesellschaft. — Berufsbildung, insbesondere die Stellung der Schule zu dieser. — Grundzüge einer planmäßigen Berufspolitik.

2. Schindler: Die erwerbstätigen Jugendlichen in der Wirtschaft und im Rechte.

Art, Umfang und Bedeutung der Beschäftigung Jugendlicher. — Die Kinderarbeit, die Arbeit der Jugendlichen als Lehrlinge, als angelernte, als unangelernte Arbeiter. — Wirtschaftsgeschichtliche, sozialpolitische, volkswirtschaftliche und soziologische Gesichtspunkte. — Das Recht der erwerbstätigen Jugendlichen, insbesondere nach der Gewerbeordnung, mit besonderer Berücksichtigung des Rechtes der Lehrlingshaltung. — Ausblicke auf das künftige Arbeitsrecht der Jugendlichen.

3. R. Woldt, Ingenieur, Referent im Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung: Arbeitswissenschaft und Berufsschicksal der erwerbstätigen Jugend.

Der jugendliche Arbeiter in seiner industriellen Umwelt. — Die „Bewirtschaftung der Arbeit". — Arbeitswissenschaft und Berufskunde. — Berufsauslese und Berufseignungsprüfung der Jugendlichen in der Fabrik. — Meisterlehre und Werkschule. — Das Nachwuchsproblem der industriellen Arbeiterschaft.

4. Ziertmann: Gesellschaft und Erziehung — Grundzüge einer soziologischen Pädagogik.

Analyse der Motive, Leistungen und Formen der Erziehung in Gruppen verschiedener Größe und Art.

Nachrichten. 1. Zum Nachfolger von G. E. Müller auf dem psychologischen Lehrstuhl der Universität Göttingen ist Dr. W. Köhler, bekannt durch seine psychologischen Studien an Anthropoiden, berufen worden.

2. Prof. Driesch-Köln hat den Ruf als Nachfolger Volkelts an die Universität Leipzig angenommen und beginnt seine Vorlesungen im Winterhalbjahre 1921.

3. Prof. Dr. Alfred Lehmann, der Vertreter der experimentellen Psychologie an der Universität Kopenhagen, ist im Alter von 63 Jahren gestorben.

4. Der Würzburger Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik ist Prof. Dr. A. Schneider in Frankfurt angetragen worden.

5. Dr. W. Moede ist an der Technischen Hochschule in Berlin zum außerordentlichen Professor ernannt worden.

6. Die Gründung eines katholischen „Instituts für wissenschaftliche Pädagogik" (Overberg-Institut) in Münster i. W. wird von den katholischen Lehrer- und Lehrerinnenverbänden geplant. Es soll der Lehre und Forschung in der Pädagogik in allen ihren Teil- und Grenzgebieten einschließlich der Philosophie, Experimentalpädagogik, Jugendkunde, Schulhygiene, Berufsberatung usw. gewidmet sein. Außer einem philosophischen und pädagogischen Seminar sind als Einrichtungen vorgesehen: eine Übungsschule, ein pädagogisch-psychologisches Laboratorium, ein Seminar für stammesvölkische Psychologie, ein Archiv, eine Bücherei, ein pädagogisches Museum. Die Eröffnung soll 1926 stattfinden.

7. In Dortmund wird unter der Leitung der Provinzialabteilung für praktische Psychologie in Münster ein Institut für praktische Psychologie entstehen, das sich besonders die praktische Auswertung der Ergebnisse der Berufspsychologie zum Ziel gesetzt hat. Es soll sich gliedern in eine Abteilung „Schule" zur Bearbeitung der pädagogisch-psychologischen Fragen der Erziehung und Berufsvorberatung durch die Schule und eine Abteilung „Wirtschaft" zur Behandlung der wirtschaftspsychologischen Aufgaben.

8. Ein neues Institut für experimentelle Psychologie und Pädagogik wurde im Januar d. J. im Auftrage der deutschen Landeskommission für Kinderschutz und Jugendfürsorge in Reichenberg i. B. eröffnet.

9. In Barcelona wurde vom 28.—30. Sept. d. J. die zweite internationale Konferenz für Psychotechnik in ihrer Anwendung auf Berufsberatung und Organisation der Arbeit abgehalten.

10. Das Psychologisch-pädagogische Institut München bringt in seinem Arbeitsplane für den Winter 1921/22 folgende Vorlesungen und Übungen: Psychologischer Einführungskurs (Vorlesungen mit Demonstrationen und praktischen Übungen). — Die Arbeitsmethoden des geographischen und wirtschaftlichen Unterrichts. — Begriff und Bedeutung der Raumanschauung in der Arbeitsschule. — Schrift und Schreiben. — Die Schülerarbeit im Heimat- und Erdkundeunterricht der vierten Klasse.

11. Das Institut für Psychologie und Pädagogik der Handelshochschule Mannheim, das sich seit seiner Gründung mit den Pro-

blemen der Berufswahl, Berufseignung und Berufsschulung beschäftigt, veranstaltet im Wintersemester 1921/22 durch die Assistentin des Instituts Dr. A. Argelander eine Vortragsreihe über „Berufseignung und Berufsberatung".

12. In den Übungslehrgängen des Berliner Lehrervereins (Diesterweg-Hochschule) für das Winterhalbjahr 1921/22 ist die Psychologie vertreten durch Rektor H. Rebhuhn mit dem Thema: „Praktische Seelenkunde in der Arbeitsschule".

I. Einleitung: Einstellung nicht mehr vorwiegend auf den Stoff, sondern mehr auf das Kind. Gegenwirkungen gegen das Stoffprinzip: der Arbeitsgedanke im Unterricht, exakte (exp.) Pädagogik, seelische Berufseignung und Aufstieg der Begabten, neuere Jugendbewegung. — Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Jugendkunde und deren praktische Anwendung in Erziehung und Unterricht. Feststellung der seelischen Eigenart der Schüler auf der Grundlage der differentiellen Psychologie. II. Übungen im Beobachten und Ausführen einfacher Versuche (ohne Apparate) mit Schülern (psychologische Auswertung von Schulleistungen): Denkfähigkeit (Leistungsplatz, Intelligenzplatz, Intelligenzalter), Beobachtungsfähigkeit, Anschauungstypus, Vorstellungstypus. — Die Hörer erhalten Anleitung zur Aufstellung eines Psychogramms ihrer Klasse und einzelner Schüler.

Literaturbericht.

Das Sexualleben des Kindes.

Sammelbericht aus der Zeitschrift für Sexualwissenschaft. Bd. VII. 1920.

Seit Sigmund Freud's Psychoanalyse ist es feststehende Tatsache, daß der Triebvorgang, den wir als Sexualität bezeichnen, während des ganzen Lebens besteht und auch im Kinde deutlich merkbar ist (Dr. Karl Weiß, Aus dem kindlichen Sexualleben S. 32), obgleich man die übertriebene Betonung des Sexuellen gegenüber allen anderen psychischen Vorgängen, wie es die Freud'sche Schule tut, nicht teilen kann. Ebenso ist der folgenschwere Einfluß gerade der kindlichen Sexualerlebnisse auf die ganze Entwicklung erwiesen und damit die Beachtung dieses Gebietes durch den Lehrer begründet.

Der Mensch durchläuft in seiner sexuellen Entwicklung zuerst ein infantiles Stadium, dessen Hauptkennzeichen der Autoerotismus, das heißt, das Werfen der Sexualität auf den eigenen Körper ohne Bedürfnis nach einem außer ihm liegenden Objekte ist. Freud nennt ihn Narzißmus. Der Sitz der Sexualität sind die gesamte Körperoberfläche, die Bewegungsempfindungsnerven und die erogenen Zonen: Anus, Lippen, Genitalen. Deshalb ist ein großer Teil der kindlichen Lustempfindungen beim Baden, Kitzeln, Strampeln, Lutschen, Exkredieren usw. sexueller Natur. (Dr. Bruno Saaler, Geschlechtsleben u. Erziehung; S. 113, S. Galant, Sexualleben im Säuglings- und Kindesalter, S. 45.) Später reißt die Genitalzone das Primat an sich und ist alleiniger Träger der Sexualität. Zugleich erfolgt der Übergang vom Autoerotismus zum Alloerotismus. Wird diese Entwicklung gestört, der sexuelle Trieb zielgehemmt, so daß infantile Reste zurückbleiben, so kommt es zu pathologischen Erscheinungen (Onanie, Perversität), die oft großen Einfluß auf den Charakter gewinnen (Ernest Jonas, Über analerotische Charakterzüge, S. 107). Noch wichtiger für die Persönlichkeitsentwicklung sind die psychosexuellen Triebe des Kindes, der Schau- und Grausamkeitstrieb, deren falsche Pflege zu Exhibitionismus, Sadismus usw. führen kann. Auch sexuelle Vorstellungskomplexe, die während des ganzen Lebens wirksam sind, entstehen im infantilen Stadium. Dem männlichen Kinde ist die Mutter die erste Geliebte, entsprechend dem Mädchen der Vater der erste Liebhaber. Ihr Bild ist für das spätere Sexualleben stark bestimmend, es beeinflußt die Neigungen und Abneigungen des Menschen. Jedoch wird das Kind, besonders im späteren Alter durch die Inzestschranke gehindert, diesem Gefühl nachzuhängen. Ist es sehr stark, so daß große Kraft zu seiner Verdrängung gehört, so kann es zu psychopathischen Erscheinungen (Hysterie, Inversion) kommen. Der Knabe erblickt daneben auch im Vater den ersten Nebenbuhler; es entsteht der Oedipuskomplex, der sich ebenfalls pathologisch vordrängen kann (Dr. K. Weiß a. a. O.; Wilhelm Reich, Über einen Fall des Durchbruchs der Inzestschranke, S. 220; L. Frank, Über Affektstörungen bei Kindern, S. 240).

Für die Erziehung in der vorschulpflichtigen Zeit und während der ersten Schuljahre erwachsen hieraus wichtige Forderungen: 1. Vermeide man jede unnötige Reizung der erogenen

Zonen, die den Reifeprozeß hemmen oder irreführen könnte. 2. Es ist darauf zu achten, daß die psychosexuellen Triebe weder unterdrückt, noch gefördert werden. 3. Man hüte das Kind vor einseitiger Bevorzugung oder Vernachlässigung durch einen der Eltern und vor Zeugenschaft bei ehelichen Streitigkeiten. 4. Man fasse sexuelle Anomalien nicht als sittliche Vergehen, sondern als pathologische Erscheinung auf und behandle sie entsprechend. (Dr. K. Weiß a. a. O., Dr. Bruno Saaler a. a. O.).

An das infantile Stadium schließt sich die langdauernde Pubertätsperiode an, die sich körperlich im Entstehen der sekundären Geschlechtsmerkmale, psychisch in einem Vorstoßen der Sexualität äußert. Dieser Vorstoß dauert beim Manne an, während er beim Weibe sehr bald dem passiv sexuellen Jungfrauentypus weicht. Die rein sexuellen Triebe, der Kontrektationstrieb und beim Mann auch der Detumeszenztrieb erwachen. Das geistige Leben des Knaben strebt zur Produktivität und schlägt eine methodisch-logische Richtung ein, das des Mädchens wird mehr rezeptiv mit stark gefühlsmäßiger Betonung. Kohl unterscheidet 2 Phasen der Pubertät: I. die unterbewußte Sexualität, die er in a) Zeit der Unwissenheit, b) Zeit der Ahnungen gliedert. II. die bewußte Sexualität, die Zeit des Wissens. Beide Phasen spielen sich bei Knaben und Mädchen verschieden ab. Die starke Sexualenergie dieser Zeit setzt sich leicht in sexuelle Äquivalente um, von denen vor allem die Tanz- und Bewegungsspiele und das künstlerische und religiöse Phantasieleben wichtig sind. Während der Pubertät ist die Psyche sehr empfindlich und neigt leicht zu Störungen (Arthur Münzner, Zur Psychologie und Psychopathologie der Pubertät, S. 299).

Für den Erzieher ist während der Pubertät wichtiges zu beachten. Er muß 1. die Kinder vor starken Affekten, psychischen Traumen hüten, um geistige Defekte zu verhindern, 2. das Ausspielen der sexuellen Äquivalente nach Kräften fördern und damit das Verdrängen oder Umschlagen der Sexualität verhüten, 3. für sexuelle Aufklärung sorgen, um die natürliche Entfaltung des Geschlechtslebens zu fördern. Wir kommen damit zu einer vielumstrittenen Frage. Der Forderung der sexuellen Aufklärung überhaupt kann wohl nicht mehr widersprochen werden. Sie ist die gesündeste Befriedigung des sexuellen Wissenstriebes während der Pubertät, die das Kind sonst an anderer, unberufener Stelle sucht. Jedoch herrschen über Zeit, Ausführenden und Art noch sehr verschiedene Meinungen. Am richtigsten und erfolgreichsten findet sie wohl zeitig in biologisch-hygienischem Zusammenhang durch den vorgebildeten Lehrer statt. Die Form wird kaum festzulegen sein, und ich möchte hier das Wort Timerdings anführen, „daß es sich hierbei um Erziehungskunst und nicht um Unterrichtsmethodik handelt". Außerdem kann die geschlechtliche Aufklärung nur von Erfolg gekrönt sein, wenn der gesamte Unterricht bestrebt ist, selbstbewußte Menschen zu bilden, die sich beherrschen können und das Leben mit offenen Augen und in Ehrfurcht haben schauen lernen. Eine zweite zeitgemäße Frage muß hier auch gestreift werden, die der Koedukation. Auch hier finden wir neben begeisterten Anhängern entschiedene Gegner. Ich halte sie bis zur Pubertät für richtig und nützlich, während sie mir später wegen der großen geistigen Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen nicht angebracht erscheint (Dr. Bruno Saaler a. a. O.; Heinz Burkhardt, Geschlechtsleben und Erziehung, S. 264; R. Graßberger, Die sexuelle Aufklärung der Schuljugend, S. 296; J. Dück, Sexualpädagogische Erziehungsmittel in der Familie, S. 294; H. Timerding, Sexualpädagogische Erziehungsmittel in der Schule, S. 294, Dr. W. Schönichen, Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts f. d. Sexualpädagogik, S. 294; Dr. W. Schönichen, Einführung in die Biologie der Fortpflanzung, S. 293; Dora Landé, Frauenbildungswesen und Koedukation, S. 110).

Löbau. Heinz Burkhardt.

Einzelbesprechungen.

Dr. Johannes Rehmke, Prof. der Philosophie an der Universität Greifswald, Grundriß der Geschichte der Philosophie. 3. Auflage. Leipzig 1921. Quelle & Meyer. 261 S. Geheftet 28 M., Halbleinenband 36 M.

Rehmke fordert in allen seinen Schriften, ausgezeichnet durch den Willen zu letzter Klarheit und „intellektueller Redlichkeit", ernsthaft mitdenkende Leser. Legt er seine Geschichte der Philosophie auch so an, daß er dem großen Zuge der führenden Denker von den jonischen Kosmologen an bis herauf zu E. v. Hartmann Gestalt um Gestalt getreulich folgt, so bietet er doch nicht eine Galerie von Charakterköpfen, die farbig und bildhaft in den geistes- und kulturgeschichtlichen Hintergrund gestellt sind; er geht vielmehr auf in dem Bemühen, in fast mathematischer Strenge die Gedankengänge knapp geschlossen herauszuarbeiten, die für die

einzelnen Denker kennzeichnend sind. So werden durchweg die Fragestellungen durchsichtig gemacht, die Lösungsversuche auf klare Denklinien gebracht, auch die Beziehungen zu anderen Denkern hergestellt. Dabei läßt Rehmke gern die von ihm betonte doppelte Richtung des metaphysischen Bedürfnisses nach einer Weltanschauung und einer Lebensauffassung gliedernd wirken. Bei allem Verzicht auf didaktische Mittel (etwa Verdeutlichung am Beispiel) bleibt die Darstellung doch verständlich, wenn nur Willigkeit und Fähigkeit zu abstraktem Denken entgegengebracht wird. Irgendwelche Zugeständnisse an bequemes Lesen dürfen freilich von Rehmke nicht erwartet werden. Ich persönlich verdanke dem Buche, mit dem ich bei seinem ersten Erscheinen (1896) den Zugang zur Geschichte der Philosophie zu gewinnen strebte, außerordentlich viel, und ich bekenne gern, daß ich auch später oft zu seinen musterhaften, gedrängten Gedankenentwicklungen zurückgekehrt bin. Der Vergleich mit der ersten Auflage ergibt, daß Rehmke in dem Vierteljahrhundert bis zum dritten Erscheinen nicht mehr nötig fand, als hier und da den Linien bessernd nachzugehen und Fechner und Hartmann unter die Reihe der dargestellten Denker aufzunehmen. Es hätten Lipps und Wundt nicht fehlen dürfen.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. K. J. Grau, Grundriß der Logik. Zweite durchgesehene und veränderte Aufl. Leipzig 1921. Teubner. 135 S. 6,80 M.

Wir haben dieses Bändchen aus der Sammlung „Natur und Geisteswelt" bei seinem ersten Erscheinen ausführlicher angezeigt. Daß es in kurzer Frist eine neue Auflage erlebt, führt sich vor allem zurück auf den Mangel, der im logischen Schrifttum an kurz gehaltenen, den jüngsten Stand des Gebietes darstellenden Grundrissen besteht. Grau's treffliche Leistung tritt in diese Lücke ein, ohne sie ganz zu füllen. Eine ausführlichere Behandlung der Methodenlehre und eine leichter verständliche Sprachprägung, die selbstverständlich kein Zugeständnis gegen strengste Wissenschaftlichkeit bedeuten darf, bleiben offene Wünsche.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. G. F. Lipps, Professor an der Universität Zürich, Grundriß der Psychophysik. Mit 6 Zeichnungen. Dritte, neubearbeitete Auflage. Sammlung Göschen Nr. 98. Berlin W. 10 und Leipzig. Preis 4,20 M. Vereinigung wissenschaftlicher Verleger Walter de Gruyter & Co.

Unter der Überschrift „Grundlagen der Psychophysik" hält sich das Bändchen eingangs unnötig auf mit der wissenschaftstheoretischen Abgrenzung der Psychologie, mit Darlegungen über die geistige Entwicklung (primitives Geistesleben, Mythus, Grundkraft des Willens, des Gemüts, der Vernunft usf.) und anderen allgemeineren Ausführungen, die dort, wo man sich der Beschäftigung mit Psychophysik zuwendet, vorauszusetzen sind. So bleibt das psychologische Kerngebiet auf etwa die Hälfte der Gesamtdarstellung angewiesen und kann über seinen Gegenstand nicht allzuviel mehr bieten als die größeren Lehrbücher einer allgemeinen Psychologie. Besonders wäre ein näheres Eingehen auf die Methoden psychophysischer Untersuchung willkommen gewesen. Was aber von Lipps auf engem Raume nun dargeboten wird und unter den Gesichtspunkt „Die Wahrnehmung und die Beschaffenheit der Dinge" gerückt ist, zeichnet sich außer durch die selbstverständliche wissenschaftliche Zuverlässigkeit aus durch eine bedachte Auswahl des Wesentlichen und durch eine geschickte Art, die nicht immer leichten Fragen verständlich herauszuarbeiten. Vielleicht, daß die mathematische Behandlung noch etwas mehr hervortreten dürfte.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Hedwig Müffelmann, Praktische Seelenkunde. Herrmannsburg 1921. Missionshandlung. 84 S. 5 M.

Dieser „Versuch einer volkstümlichen Psychologie für gereifte junge Mädchen", eingestellt auf den „Aufbau einer gesunden christlichen Lebensanschauung", stellt sich mit seinem vulgärpsychologischen Inhalt und seinem peinlichen Lehrtone außerhalb einer wissenschaftlichen Wertung. Sch.

Rudolf Schulze, Pädagogisch-psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins. XI. Band. Leipzig 1921. Dürr. 172 S.

Die neue Veröffentlichung des in ergebnisreicher Arbeit stehenden Leipziger Institutes bringt zuerst von Johannes Schlag ein reiches und in bestimmten Richtungen durchgearbeitetes Material: Häufigkeitsproben aus dem Sprachschatze von sechs- und achtjährigen Kindern. Es folgt dann eine für die Schulorganisation sehr bedeutsame und gründliche Arbeit von Felix Schlotte: „Experimentelle Prüfung von Sprachbefähigten". Den Schluß bilden „Hilfs-

mittel für Begabungsuntersuchungen, bearbeitet von Mitgliedern des Institutsausschusses für Begabungsprüfungen.

Schlag hat in einer in sich selbständigen Arbeit schon 1917 in unserer Zeitschrift (Bd. XVIII, S. 216—226) über Aufgabe, Einstellung und erste Ergebnisse seiner Arbeit berichtet. Schlotte wird über seine wertvollen Untersuchungen einen Eigenbericht in unserem neuen Jahrgang geben. Von den „Hilfsmitteln" aber ist der „Bogen zur Beobachtung und Beurteilung von Schulneulingen am Ende des ersten Schuljahres", „Untersuchung der Schulneulinge" schon früher von uns veröffentlicht und beurteilt worden. (Jahrg. 1920. S. 141f.) So erübrigt sich ein näheres Eingehen auf den Inhalt des für die pädagogische Wirklichkeit wichtigen Bandes. Er bekundet, wie das Leipziger Institut immer mehr sich mit gutem Griffe den Fragen zuwendet, deren wissenschaftliche Untersuchung unmittelbare Bedeutung für die Vertiefung der praktischen Schularbeit in sich tragen.

Leipzig. Otto Scheibner.

Rudolf Lindner, Experimentell-statistische Untersuchung zum ersten Schreibunterricht. Ein Versuch mit 2325 Leipziger Volksschülern. Fr. Soennecken, Leipzig 1920. 68 S. 2 Tafeln.

Zu einem eigenartigen Versuche hat der Streit Altschrift — Bruchschrift geführt: einem ausgesprochenen didaktischem Experiment, da es rein zu dem Zwecke veranstaltet wurde, die für Schulneulinge am besten geeignete Schriftart für den Anfangsunterricht im Schreiben zu finden. Schon 1913 regte L. bei den Vorarbeiten zur „Bugra" in Leipzig an, Kinder, die eben zur Schule gekommen waren, die beiden Worte „Stadt Leipzig" in Kurrent und Steinschrift abschreiben oder besser „abmalen" zu lassen. Sie sollten nur abmalen, ohne zu wissen, was die Zeichen bedeuteten, damit man ganz klar die Schwierigkeiten erkennen konnte, die ihnen die beiden Schriftarten in der Auffassung der Formen und in der Herstellung derselben bieten. In 57 Elementarklassen Leipzigs ist nun vor den großen Ferien dieser Versuch durchgeführt worden. Später ist er an Schülern in der ersten Schulwoche wiederholt worden.

Je nach der Beschulung und Vorbildung bis zur Zeit des Versuches wurden die Kinder in fünf Gruppen eingeteilt. Ob die Schüler nun in Kurrent oder in Steinschrift oder in keiner Schrift oder in beiden unterrichtet waren, immer ergab sich, daß die Formen der Steinschrift von ihnen viel richtiger nachgebildet wurden als die der Schreibschrift.

Mit großer Peinlichkeit untersucht und verrechnet der Verf. an seinem Materiale nun die Fehler und die sonstigen Eigenheiten der Kinderschriften.

Die Begabung spielt bei diesem Schreiben eine große Rolle. Die Leistung beim Abschreiben steigert sich genau gleichlaufend mit der Begabung. Die Steinschrift hat etwa nur $^1/_{10}$ der Fehler im Vergleich zur Schreibschrift. Die Schwachbefähigten und die Kurzsichtigen zeigen ganz besonders deutlich, wie unbedingt notwendig gerade für sie der Beginn des Schreib- und Leseunterrichtes in Steinschrift ist.

Alle Ergebnisse sind durch schematische Darstellungen veranschaulicht. Am Schlusse befindet sich eine graphische Übersicht, die für sich allein spricht.

26 Tafeln mit genauen Nachbildungen von 26 kindlichen Versuchsleistungen lassen auch den Leser einen Blick in die Einzelarbeit Lindners tun.

Wichtig erscheint die Feststellung der Tatsache, daß beim Schreiben nicht die Hand und ihre Bewegungsmöglichkeiten die Hauptrolle spielt, sondern daß die Auffassung und auch die Darstellung der Schriftformen in allererster Linie auf der Genauigkeit und Klarheit des Gesichtsbildes beruhen. Die Handbewegungen werden also vom Auge hauptsächlich beeinflußt.

Von den 20 scharf umrissenen Ergebnissätzen am Schlusse der Arbeit seien einige, deren Inhalt im Berichte nicht erwähnt ist, genannt:

„3. Sechsjährige Kinder machen in der Unterscheidung von rechts und links, oben und unten ganz erhebliche Fehler.

4. Das uns Einfache ist nicht den Kindern das Einfache . . . . .

6. Auch Malübungen steigern die formale Kraft für das Schreiben.

9. Die Hälfte der in die Schule eintretenden Kinder ist imstande, ohne weiteres ein Wort in Steinschrift zu schreiben."

Im ganzen erscheint die Arbeit als ein wertvoller Beitrag für die Frage des ersten Schreibunterrichts. Mit großer Genauigkeit geht sie vor allem auch auf die psychologischen Grundlagen dafür ein.

Leipzig. Johannes Schlag.

Dr. phil. et med. R. A. Pfeifer, Das menschliche Gehirn nach seinem Aufbau und seinen wesentlichen Leistungen. Gemeinverständlich dargestellt. Dritte, erweiterte Auflage. Mit 95 Abb. im Texte. Leipzig 1920. W. Engelmann. 123 S. 12 M.

Das Buch — ungewöhnlich reich und wertvoll mit Bildern ausgestattet und nicht minder gut im Texte — ist von uns bei seinem ersten und zweiten Erscheinen ausführlicher angezeigt worden. In der dritten Auflage bringt es bei gleich vortrefflicher Ausstattung einige Erweiterungen und Vertiefungen. Es ist so die Fühlung mit der in den letzten Jahren rasch fortgeschrittenen Hirnforschung behalten. Sch.

Dr. Rob. Werner Schulte, Leib und Seele im Sport. Einführung in die Psychologie der Leibesübungen. Charlottenburg 1921. Volkshochschulverlag. 31 S. 20 Abb. 6 M.

Die Schrift durchwandert den weiten Kreis von psychologischen Fragestellungen, zu denen das Gebiet sportlicher Betätigung drängt. Ergebnisse führt sie nicht an; sie sind in dem jungen Forschungszweig der Sportpsychologie auch erst im Heranreifen. Wohl aber werden die Untersuchungsmethoden aufgezeigt. Unter ihnen nehmen heute die mit komplizierter Apparatur arbeitenden messenden Verfahren den Vorrang ein. Eine Reihe ausgezeichnet aufgenommener und gut wiedergegebener Lichtbilder geben dazu anschauliche Belege. Daß aber auch in der Sportpsychologie wie in allen anderen psychologischen Forschungsfeldern das rein beobachtende Verfahren und auch eine „verstehende und einfühlende" Einstellung unerläßlich ist, wird nachdrücklich von Schulte betont, so bei der Untersuchung des gruppenpsychologischen Verhaltens (Einordnung der Einzelpersönlichkeit in ein Zusammenspiel, Unterstellung unter eine leitende Idee, Steigerung der Individualleistung durch Ehrgeiz und Wetteifer bei der Zusammenarbeit und Konkurrenz, kameradschaftlicher Geist und Zusammenhalten der einzelnen Glieder des Verbandes, tätige Hilfsbereitschaft, Opfermut und Hingabe gegenüber Gefährdeten usf.). — Die Schrift deckt mit ihrem Versuche, das heute so in den Vordergrund öffentlichen Interesses gerückte und für unsere Volkserneuerung als hochbedeutsam erkannte Gebiet des Sportes psychologisch zu durchleuchten, mit aller Klarheit und Überzeugungskraft auf, wie Sport nicht bloß Muskelbewegung ist, sondern sich durchsetzt mit reichstem und vielseitigstem seelischen Erleben, und wie so in ihm eine nicht hoch genug einzuschätzende erziehliche Kraft wohnt. Freilich will eben dieser psychologische Gehalt erkannt und im Sportbetriebe zur Geltung gebracht sein. Wir möchten, daß insbesondere die Turnlehrer zur „Vergeistigung" ihres Faches sich aus der anregend und klar geschriebenen Schrift Schultes Gewinn holten.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Dr. Hans Gerber, Über die Jugendbewegung. 2. neubearbeitete Auflage. Hamburg 1921. Hanseatische Verlagsanstalt. 44 S.

Ein ansprechender Versuch, dem Außenstehenden in Kürze ein Bild über die treibenden Kräfte in der Jugendbewegung zu geben. In den Mittelpunkt gerückt ist die Auseinandersetzung mit der Jugendpflege. Beide wollen, so wird dargelegt, unterschieden werden. Liegt das Wesen der Jugendpflege in der „Gesinnungsbildung auf Grund äußerer Zwecksetzung, so der Sinn der Jugendbewegung im „Wecken ureigenster Persönlichkeit". Darum dort der „bestellte und ernannte Führer", hier „die in der Gemeinschaft emporgewachsene, überragende, von ihrem Vertrauen getragene" Führerpersönlichkeit; darum dort „für die Jugend geschaffene Vereinigungen und Veranstaltungen", hier die „Form der Gemeinschaft als Ausdrucksmittel persönlichster Lebensfreundschaft". So muß — dies ist die Meinung Gerbers — die Jugendpflege „unter allen Umständen anders werden, soll sie zukunftsfroh sein" (S. 41). Aber es kann nicht einfach die Jugendbewegung an ihre Stelle gesetzt werden; denn die große Masse der Jugendlichen ist nicht von jener Lebendigkeit, die von den Trägern einer geistigen Strömung verlangt wird; die Jugendbewegung „wird die Gemeinschaft einer bestimmten Auslese der Jugend bleiben". Wohl aber können ihre Gedanken eindringen in die sich allmählich zu größerer Freiheit und echtem Jugendtum wandelnde Jugendpflege.

Leipzig. Otto Scheibner.

Hofgeismar. Ein politischer Versuch in der Jugendbewegung 1920. Herausgegeben von Wilhelm Ehmer. Jena 1921. Diederichs. 74 S. 8 M.

Aus dem größeren Plane, ein neues Treffen der gesamten freien deutschen Jugend zu veranstalten gleich wie 1913 auf dem Hohen Meißner, erwuchs nur die in engerem Rahmen gestaltete Hofgeismarer Tagung vom 26. Sept. bis 2. Okt. 1920. Gedanke und Vorarbeit waren vom freideutschen Arbeitsamt Hamburg ausgegangen. Man hatte hier das Wagnis beschlossen, die Veranstaltung politisch einzustellen und die „Ostfrage" — die Beziehungen Westeuropas im

allgemeinen, Deutschlands im besonderen zu Rußland, zu seiner neuen Staatsform und zu seinen kulturellen Problemen wie zum weiteren Osten — zur Verhandlung zu stellen. Geladen waren die Vertreter der verschiedensten jugendlichen Kreise, ausgewählt von den eigenen Verbänden. Reichlich hatte sich die proletarische Jugend eingefunden. Auch die ausländische Jugendbewegung fehlte nicht. Als unabhängige philosophische Persönlichkeit war Graf Keyserling um seine Teilnahme gebeten worden.

Das vorliegende Heft nun, das man als ein Dokument zur freideutschen Jugendbewegung im Auge behalten mag, bringt eine um Sachlichkeit bemühte Darstellung der Vorgeschichte und des dramatischen Verlaufes der wirren Tagung, fügt eine bedeutsame Ansprache des philosophischen Gastes an, läßt weiter eine Reihe von Teilnehmern verschiedener Richtung mit bekenntnis- und stimmungsmäßigen Rückblicken zu Worte kommen — die Kommunisten haben auf ein solches Nachwort verzichtet — und gibt schließlich noch als nicht unwillkommenen Anhang berichtende Ausführungen über die englische Jugendbewegung der „Jungen Freunde“ und den Schweizer Jugendtag in Zürich.

Die mit grimmigen Auseinandersetzungen, mit „Erklärungen“ und Krach erfüllte Tagung, die gegen Ende zu einem Exodus der Kommunisten führte und dann das verwunderliche Schauspiel ihrer Rückkehr in „eigener Verantwortung“ — nicht als geschlossener Partei — brachte, ist von hohem psychologischen Interesse: sie läßt die besten Einblicke tun in die Lebensstimmung, die geistige Einstellung und das intellektuelle Gebaren der freideutschen und der proletarischen Jugend. Dieser unbeabsichtigte wissenschaftliche Gewinn wird in den Nachbetrachtungen von einzelnen Teilnehmern gut herausgearbeitet, am besten in dem glänzend geschriebenen, von letzter Ehrlichkeit getragenen Beitrag von Elisabeth Busse-Wilson. Sachlich konnte die sich unerquicklich gestaltende Aussprache zu keiner Bedeutung kommen, und immer wieder schaut man vergebens aus nach den schöpferischen Leistungen der mit großen Worten oft so anspruchsvollen Jugendbewegung.

Leipzig. Otto Scheibner.

Tagebuch eines halbwüchsigen Mädchens (von 11—14 1/2 Jahren). 2. Aufl. (3. bis 5. Tausend.) Leipzig—Wien—Zürich 1921. Internationaler Psychoanalytischer Verlag. 212 S.

Wenn ungewöhnlich rasch dieses „Tagebuch“, das vom wissenschaftlichen Standpunkte aus Prof. Dr. S. Freud im Vorwort als „kleines Juwel“ wertet und das A. Fischer ausführlich und kritisch im 21. Jahrg. d. Zschr. S. 368 besprochen hat, erneut abgedruckt werden konnte, so liegt die Vermutung nahe, daß es wohl nicht bloß als „Quellenschrift“ erworben worden ist, sondern auch Käufer gefunden hat, die auf „interessante“ Lektüre ausgingen. Sch.

Dr. med. Georg Hohmann, Privatdozent für orthopädische Chirurgie in München, Die körperliche Erziehung des wachsenden Menschen. Bd. 168 aus „Wissenschaft und Bildung“. Leipzig 1921, Quelle u. Meyer. 116 S. 10 M.

Zu den Kreisen, denen dieses Bändchen willkommene Handreichungen bietet, zählen außer der Elternschaft auch die berufsmäßigen Erzieher, darunter neben den Jugendpflegern die Lehrer. Wenn die neue Pädagogik mit allem Nachdruck darauf dringt, in der Schule nicht zu vergessen, daß der Schüler auch Körper ist, so bedarf es für eine wirksame planmäßige Leibespflege einer gründlichen Kenntnis über die Erscheinungen der körperlichen Entwicklung. Zu einem eindringenderen anthropologischen Studium aber wird inmitten der Fortbildungsforderungen, die heute im Werden einer neuen Pädagogik und in der Umstellung des Schulwesens an die Lehrerschaft gestellt sind, selten genug Zeit und Kraft bleiben. Wenn darum von zuständiger wissenschaftlicher Seite das Wesentliche und Unentbehrliche über den wachsenden Menschen knapp dargestellt wird, ist dies ganz gewiß ein dankenswertes Unternehmen. Hohmann geht aus von den Lebensbedingungen des Säuglings und seinen Bewegungen; er gibt dann einiges über das Gehen, behandelt Schlaf, Zähne, Nahrung, Kleidung, Wohnraum und Spieltätigkeit, Gefahren und Krankheiten des Kleinkindes, verweilt länger beim Schulkinde und schließt mit Ausführungen über die Zeit nach der Reife. Auf Schulhygienisches wird vielfach eingegangen (Schulskoliose, Schulbank, Schule; auch Turnen, Ermüdung, Schularzt usw.). Reichlich eingestreute Bilder und gut ausgewählte statistische Tabellen unterstützen den Text.

Leipzig. Richard Tränkmann.

Druck von J. B. Hirschfeld (A. Pries) in Leipzig.

Psychologie der frühen Kindheit

Von Professor Dr. W. Stern

2. Auflage. / 370 Seiten und ein Tafelanhang
Geheftet M. 34.—. In Halbleinenband M. 40.—

Das Interesse an der Psychologie der frühen Kindheit ist in den letzten Jahren in Deutschland außerordentlich gewachsen; eine Reihe von Wissenschaften erwartet von ihr Förderung, in die Vorbildung für das Lehramt und für den Kindergartenberuf ist sie offiziell eingeführt worden, und immer weitere Kreise der gebildeten Eltern suchen bei ihr Anregung und Belehrung. Da war es nun eine empfindliche Lücke, daß die deutsche Literatur zwar eine große Zahl wertvoller Einzelmonographien, aber keine zusammenfassende Darstellung des Themas besaß. Das Buch von Stern ist dazu bestimmt, diese Lücke auszufüllen. Es behandelt die Entwicklung aller seelischen Funktionen in den ersten sechs Lebensjahren und stützt sich neben der vorhandenen Literatur vornehmlich auf die umfassenden Aufzeichnungen über die eigenen Kinder. ::

„Es ist lebhaft zu begrüßen, daß uns ein Forscher wie Stern ein Werk geschenkt hat, das sich wirklich gründlich und umfassend mit diesem Stadium der individuellen Entwicklung beschäftigt . . . Was die Darstellung und die Behandlung des Stoffes betrifft, so findet der Leser hier die gleiche Klarheit verbunden mit strenger Sachlichkeit, wie sie ihm schon aus den früheren Werken Sterns bekannt sind . . . Es ist unmöglich, an diesem Werke achtlos vorüber zu gehen, das für den gegenwärtigen Stand der Kenntnis von der frühen Kindheit repräsentative Bedeutung besitzt."

Der Säemann.

„In dem vorliegenden Werke hat Verfasser die Ergebnisse vieljähriger und systematischer Forschungen zusammengefaßt. Es ist natürlich unmöglich, hier auf die einzelnen Kapitel des hochinteressanten Buches, dessen Stoffülle ungeheuer ist, aber nie drückend empfunden wird und die Teilnahme des Lesers nirgends ermüdet, näher einzugehen . . . Leser dieses Buches sollte außer dem fachmännisch interessierten Psychologen und Pädagogen jeder Vater und jede Mutter sein. Sie werden wertvollste Belehrung und Erleuchtung daraus schöpfen und zu ihrer Überraschung ersehen, wie wenig sie eigentlich bis dahin von der Seele ihres Kindes wußten."

Vossische Zeitung.

„Sterns Arbeit bedeutet einen Markstein in der Geschichte der Psychologie. Sein Name verbürgt Vollkommenheit des Werkes innerhalb der durch die Verhältnisse gezogenen Grenzen."

Sächs. Schulzeitung.

VERLAG QUELLE & MEYER · LEIPZIG

VERLAG VON QUELLE & MEYER - LEIPZIG

Geschichte der Philosophie

Grundriß von Geheim. Reg.-Rat Prof. Dr. J. REHMKE

3. Auflage. 264 Seiten / In Halbleinenband M. 36.–

„Der Zweck des Buches ist geschichtliche Einführung in die Weltfrage und die Lebensfrage, wie sie von den führenden Geistern alter und neuer Zeit ihre Beantwortung gefunden haben. Doch nicht eine Sammlung von Charakterbildern hervorragender Philosophen will das Buch bieten, sondern vielmehr die Entwicklung der Welt- und Lebensfrage zur Darstellung bringen, wie sie in den Weltanschauungen der geschichtlich zusammenhängenden führenden Philosophen unserer Kulturwelt bis zur Gegenwart in die Erscheinung getreten ist. Eine solche klare und gemeinverständlich geschriebene Vorschule der Philosophie wird jedermann willkommen sein, der tiefer in die philosophischen Probleme eindringen oder sich die wichtigsten Tatsachen aus der Geschichte der Philosophie einprägen will. Deshalb wird sich Professor Rehmkes Grundriß auch als Vorbereitung fürs Examen gut eignen. Der Hauptvorzug des Rehmkeschen Grundrisses ist der, daß er mit seltener Klarheit geschrieben ist und auch bei Behandlung schwieriger Probleme, wie sie die Philosophie mit sich bringt, den Stoff in anschaulicher Weise darstellt." Blätter für höheres Schulwesen.

Neue Bände aus der Sammlung

Wissenschaft und Bildung

Bildungs- und Erziehungsideale Von Dr. RICHARD MÜLLER-FREIENFELS. 103 Seiten. Geb. M. 8.–

Die körperliche Erziehung des wachsend. Menschen Von Privatdoz. Dr. med. G. HOHMANN. 115 S. Geb. M. 10.

Das Griechentum u. seine Weltmission Von Professor Dr. Freiherr VON BISSING. 187 Seiten. Gebunden M. 10.–

Soziale Fragen i. Urchristentum Von Prof. Dr. E. LOHMEYER. 136 Seiten. Gebunden M. 9.– :: :: ::

Kulturgeschichte d. Deutschen im Mittelalter Von Prof. Dr. G. STEINHAUSEN. 3. Aufl. 164 S. Geb. M. 10.–

Städtebaukunst Von Diplom-Ing. EHLGÖTZ. 163 S. Gebunden M. 12.–

Die Landschaft Von Prof. Dr. SIEGFRIED PASSARGE (**Erdkundliches Wanderbuch**, Bd. I). 225 S. Geb. M. 12.–

Einführung in die organische Chemie Von Prof. Dr. F. MAYER. 190 Seiten. Gebunden M. 12.– :: :: :: ::

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Dieser Nummer liegt ein Prospekt der Firma **Johann Ambrosius Barth, Verlag Leipzig**, bei, welchen wir unsern Lesern zur gefl. Beachtung empfehlen.

DATE DUE

WESLEYAN UNIVERSITY LIBRARY
3 1841 01488 9455